

Maria Jeslima Cahua Riera

Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil:

Lendas Folclóricas, Memórias e Escrita.

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Lingüística
Aplicada, do Programa de Pós-Graduação do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora:

Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C119c

Cahuao Riera, Maria Jeslima.

Currículo interculturalista e ensino de espanhol no Brasil: lendas folclóricas, memória e escrita / Maria Jeslima Cahuao Riera. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadora : Silvana Serrani.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Cultura. 2. Escrita. 3. Ensino de Línguas. I. Serrani, Silvana. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Intercultural Curriculum and spanish language teaching in Brazil: folk legends, memory, and writing.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Culture, Writing, Language Teaching.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, Profa. Dra. Marisa Philbert Lajolo.

Data da defesa: 27/06/2005

Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Profa. Dra. Marisa Philbert Lajolo

Dedicatória

A Adriano e Camila...pelo amor e inspiração.

A meus pais, Jesús e Magally.

Agradecimentos

À minha orientadora, Silvana Serrani, pelo dinamismo, apoio e grandes contribuições durante a elaboração desta pesquisa.

Às Professoras Carmen Zink Bolognini e Marisa Philbert Lajolo, pelas ricas sugestões feitas na ocasião da qualificação.

À minha irmã, Maria de los Ángeles, pelo esforço de coletar, em Cabudare-Venezuela, os depoimentos dos alunos e por enviá-los para Campinas. Eles foram recursos valiosos para o enriquecimento desta pesquisa.

Ao meu irmão, Jesús, pelo grande apoio dado quando da pesquisa do material bibliográfico em Caracas, especialmente sobre a cultura e folclore venezuelano, sem o qual não teria sido possível elaborar esta dissertação.

Ao Prof. de Antropologia Social, Samuel Hurtado, por gentilmente ter compartilhado comigo suas interessantes descobertas sobre a sociedade venezuelana, quando da minha visita à Universidad Central de Venezuela.

À CAPES, pelo apoio dado durante os primeiros dez meses da minha pesquisa.

E, *last but not least*, a todos os outros colegas, amigos e professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

“El objetivo supremo del estudio de las lenguas debe quizá consistir en dar acceso a los mejores pensamientos e instituciones de una nación extranjera, a su literatura, a su cultura – en resumen, al espíritu de esa nación en el más amplio sentido de la palabra -. (...)No aprendemos nuestra lengua materna únicamente para dar órdenes a nuestro zapatero o pagar la cuenta de la lavandería. De igual forma, cuando se trata de una lengua extranjera, no debemos quedarnos exclusivamente a ras del suelo ni tampoco obstinadamente lejos de la tierra; entre esas dos esferas existen amplias regiones de múltiples matices en las que puede ser enormemente interesante para nosotros estar en contacto con otras naciones.”

Jespersen (1947).

Resumo

Partindo do princípio de que o ensino da cultura é parte constitutiva do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, esta dissertação estuda as implicações teóricas e práticas da implementação de currículos multidimensionais (Stern, 1993), nos quais a cultura é um componente posto de relevo na estrutura curricular para o ensino de língua. Especificamente, realizaremos um estudo de caso com alunos de espanhol implementando a proposta interculturalista desenvolvida por Serrani (2002, 2004, 2005), baseada em uma concepção discursiva da linguagem. Nesta dissertação, o ensino de tópicos de cultura e a produção escrita estão em foco no caso do ensino de espanhol a brasileiros.

O compromisso teórico é com a Análise do Discurso (Foucault, 1986; Pecheux, 1990; Orlandi, 1996) dessa forma, noções como memória discursiva, ressonância discursiva e gênero discursivo (Bakhtin, 1997) sustentam a coerência argumentativa deste trabalho.

Na pesquisa, foram analisados os componentes de uma unidade didática de curso de espanhol em estudo de caso com alunos brasileiros da 2ª série do Ensino Médio. O foco esteve no desenvolvimento de práticas discursivas que contemplam a inter-relação entre o componente intercultural, de língua/discurso e de práticas verbais. Considerando o cruzamento entre as línguas/culturas de origem e alvo, essas práticas se baseiam na articulação dos seguintes eixos temáticos: a) Territórios, Espaços e Momentos; b) Pessoa e Grupos Sociais; c) Legados Culturais (Serrani, 2005b).

O que se pretende é, primeiramente, trabalhar a dimensão intercultural de ambas as línguas/culturas (no caso espanhol e português). Assim, se trabalha com as lendas folclóricas *La Sayona* da Venezuela e *A Iara* do Brasil. Um dos enfoques que propomos é que essas lendas sejam abordadas como acontecimentos que permitem o acesso às memórias discursivas

e sócio-históricas de natureza transcultural. O componente intercultural se articula com os componentes língua/discurso e práticas verbais com a finalidade de que o aprendiz desenvolva aptidões para a produção de textos na língua espanhola, levando-se em conta os processos enunciativo-discursivos. Os gêneros discursivos considerados para a produção foram: relatórios técnicos e diários pessoais. Para as práticas de escrita aplicou-se a Proposta de Escrevente Indeterminado¹, centrada na prática de reformulações por acréscimo.

Os resultados desta pesquisa dizem respeito à estruturação de currículos multidimensionais para o ensino de línguas, mostrando-se formas de relacionar os conteúdos de cultura às práticas de produção verbal. No caso da escrita, o estudo de caso realizado mostra a relevância das práticas de reformulação por acréscimo para o aprimoramento lingüístico-discursivo.

Palavras-chave: Cultura, Escrita, Espanhol, Currículo Interculturalista, Lendas Folclóricas, Ensino de Línguas.

¹ Serrani, 2003.

Abstract

Taking into consideration that the teaching of culture is an integral part of the foreign language learning process, the objective of this dissertation is to study the theoretical and practical implications of the implementation of multidimensional curricula (Stern, 1993), in which culture is an outstanding component in the curricular structure for the language teaching. Specifically, we will carry out a case study with Spanish students implementing the intercultural proposal developed by Serrani (2002, 2004, 2005), based on a discursive conception of language. The teaching of cultural topics and the written production will be on focus.

Our research is embedded theoretically in the French School of Discourse Analysis (Foucault, 1986; Pecheux, 1990; Orlandi, 1996) so that the notions of otherness, discursive memories, discursive resonance, and discursive genre (Bakhtin, 1997) support our argumentative coherence.

In this case study, we analyzed the components of a lesson plan for a Spanish language course in a secondary school in Brazil. The focus was on the development of discursive practices that ponder the interrelation between the intercultural, the language/discourse, and the verbal practices components. Such practices are based on the articulation of the thematic intercultural axis that contemplates both the source and the target cultures with regard to: (i) Territories, Spaces, and Moments, (ii) Persons and Social Groups, (iii) Cultural Legacies (Serrani, 2005b).

In the course of this study, we intend to work with the intercultural dimension of both languages/cultures (Spanish and Portuguese) by the use of the folk legends *La Sayona* from Venezuela and *Iara* from Brazil. We contend that the folk legends can be employed as events

that permit access to those discursive and socio-historical memories of a trans-cultural nature. The interrelation between the three components (the intercultural, the language/discourse, and the verbal practices) will enable the learner to develop the abilities to produce texts in the Spanish language, taking into consideration the enunciative-discursive processes. The discursive genres considered for the production were: technical reports and personal diaries. With respect to text production, we applied the *Proposta de Escrevente Indeterminado*² (PEI) “Unidentified Writing Proposal”, centered in the practice of reformulations.

The results of this paper concern the structuring of multidimensional curricula for the foreign language teaching in which the cultural contents are related to verbal production practices. Regarding the writing process, the case study brings to light the relevancy of reformulation practices to the linguistic-discursive improvement.

Keywords: Culture, Writing, Spanish, Intercultural Curriculum, Folk Legends, Language Teaching.

² Serrani, 2003.

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 - O componente de cultura nos cursos de língua	15
1.1 Desenvolvimento do conceito de cultura	15
1.2 Dimensão semiótica e textualidade no enfoque da cultura	20
1.3 Ensino de espanhol: cultura em materiais didáticos	22
Capítulo 2 - O intercultural em um currículo multidimensional: um estudo de caso com lendas folclóricas.....	32
2.1 Currículo interculturalista.....	35
2.2 Algumas considerações sobre a noção de folclore, lenda, mito, conto e tradição	42
2.3 Breve visita ao folclore venezuelano.....	48
2.4 Comentários interpretativos sobre a lenda La Sayona: transdisciplinariedade com a Antropologia Social	50
Capítulo 3 - O intercultural e as práticas verbais: o gênero relatório.....	52
3.1 Trabalho com os componentes a partir de lendas folclóricas.....	53
3.2 Cultura e relatórios técnicos	55
Capítulo 4 - Práticas de escrita e reformulação.....	71
4.1 Proposta do escrevente indeterminado (PEI)	72
4.2 Escrita e gênero discursivo diário pessoal.....	76
Considerações finais	86
Referências bibliográficas.....	89
Apêndices.....	95

Introdução

Ao longo dos anos, a humanidade tem se interrogado, de diferentes maneiras, sobre as diferenças culturais entre os povos, seus diversos costumes, crenças e tradições que fazem com que hábitos que parecem naturais para um grupo, sejam considerados extravagâncias em outro, e assim por diante.

Atualmente, o maior acesso à informação, permite a oportunidade de conhecer com mais facilidade os costumes e tradições dos mais distantes e recônditos lugares do mundo.

Dentro desse contexto, acreditamos que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras deveria compreender não apenas o estudo da fonologia, a gramática, e o léxico da língua alvo, componentes esses referentes ao domínio da materialidade da língua, mas também os aspectos discursivos e culturais dos quais a língua é parte constitutiva.

Essa afirmação parece uma obviedade, porém, Serrani (2004) afirma que embora a teoria revele a importância dos fatores sócio-culturais e discursivos para o ensino de línguas, na prática eles costumam desempenhar um papel secundário, ora sob a alegação de que não há tempo suficiente durante o curso de língua para que sejam considerados esses fatores ora porque a formação dos docentes é inadequada para a consecução de tais propósitos. Tendo em conta essa realidade, concordamos com a autora, quando afirma, então, ser imprescindível que professores e alunos sejam sensibilizados sobre diferenças interculturais, diferenças essas relativas, por exemplo, às práticas relacionais, aos valores interlocucionais ou às concepções de funcionamentos não-referenciais ou tabus da língua, em diferentes culturas. Isso porque há, em todas as sociedades, tendências com regras precisas e muito interiorizadas sobre modos de tomar ou de cortar a palavra, por exemplo. Colocado de outra forma, os aprendizes de línguas estrangeiras deveriam saber:

“(...) Quem pode ou não falar em determinados contextos, quando falar e quando permanecer calado, a quem se deve falar, como se deve falar a pessoas de diferentes status e papéis, quais são os comportamentos não verbais apropriados em vários contextos, quais são as rotinas para tomadas de turno nos diálogos, como pedir e dar informação, como fazer petições, como oferecer ou rechaçar ajuda ou cooperação, como dar ordens, como impor disciplina”¹ (Saville-Troike, 1989).

No entanto, nos materiais didáticos com que temos trabalhado nas aulas de espanhol como língua estrangeira no Brasil, só foram encontradas propostas que abordam os aspectos sócio-culturais e discursivos como meras curiosidades que enfeitam as aulas e servem como instrumentos isolados para a aquisição da língua alvo através da promoção de exercícios de vocabulário, de pronúncia, etc. A limitação desse tipo de propostas unidimensionais² promove, a maioria das vezes, a criação de estereótipos e preconceitos. (alguns exemplos desses materiais serão apresentados mais adiante).

A insatisfação com esse estado de coisas no ensino de cultura na área de línguas nos levou a trabalhar com uma proposta multidimensional e interculturalista, permitindo assim a combinação e articulação de diversos componentes postulados por Serrani (2002, 2004, 2005a, 2005b) na sua reformulação do trabalho de Stern. Este autor propõe as categorias de língua, cultura, comunicação e conscientização à linguagem, e a autora, se baseando em uma perspectiva discursiva da linguagem, repensa, reformula e inclui algumas categorias: interculturalidade, língua/discurso, e práticas verbais (produção e compreensão discursiva).

Partindo disso, analisamos componentes em um planejamento de unidade didática de curso de espanhol ilustrando com a inclusão de práticas discursivas em torno das lendas folclóricas

¹ "who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, whom one may speak to, how one may talk to persons of different statuses and roles, what appropriate nonverbal behaviors are in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline". A tradução é nossa. O mesmo acontecerá quando nas Referências Bibliográficas as fontes estiverem em outra língua.

venezuelana *La Sayona* e brasileira *A Iara*. Acreditamos que essas lendas folclóricas constituem um valioso recurso não apenas para facilitar a inserção do aprendiz na língua alvo, como também para mobilizá-lo subjetivamente para a diversidade cultural, já que elas não foram elaboradas originariamente para usos pedagógicos.

Mais especificamente, nossa pesquisa pretende questionar e encontrar respostas para a seguinte pergunta:

Como é possível mobilizar memórias discursivas na implementação de uma proposta curricular interculturalista em projetos educacionais que consideram uma pedagogia de línguas não instrumentalista?

Para a determinação dos desdobramentos dessa questão, tem-se por objetivo geral: estudar as implicações teóricas e práticas da implementação da proposta de currículo interculturalista (Serrani, 2002, 2004, 2005a, 2005b) baseada em uma concepção discursiva da linguagem (Pêcheux, 1990; Foucault, 1986) e no currículo multidimensional de Stern (1993); e por objetivos específicos: (i) aprofundar o estudo da dimensão cultural, à luz da análise do discurso, no ensino de línguas; (ii) realizar um estudo de caso para examinar componentes e fatores em um planejamento de unidade didática de curso de espanhol que inclua práticas discursivas que sensibilizem os aprendizes para a heterogeneidade cultural. Para tanto, ter-se-á como foco lendas folclóricas da Venezuela e do Brasil; e (iii) analisar a produção de dois gêneros discursivos: relatório técnico e diário pessoal. Ambos na língua alvo.

No primeiro capítulo desta dissertação questionamos a forma como os materiais didáticos, planejamentos e professores têm abordado os aspectos sócio-culturais nos cursos de língua. Para sustentar nossa argumentação, apresentamos um breve estudo teórico sobre o desenvolvimento

² Contrapondo aqui esse termo ao de multidimensionalidade elencado por Stern, segundo o qual várias dimensões se inter-relacionam na composição da proposta curricular.

do conceito de cultura que tem prevalecido em diversas áreas e épocas, até chegar àqueles que fundamentam nossa pesquisa.

Na procura do entrelaçamento entre cultura e ensino de línguas, no segundo capítulo introduzimos a proposta interculturalista para o ensino de línguas estrangeiras, para cuja implementação em nosso estudo de caso foram utilizadas lendas folclóricas de Venezuela e de Brasil. Tomando em consideração que se trata do gênero lendas folclóricas, fazemos um breve estudo sobre o folclore, e apresentamos a relação existente entre lenda, conto, mito e tradição. Por último se aventam alguns comentários interpretativos sobre a lenda *La Sayona* tendo como base alguns estudos da Antropologia Social, e o resultado de depoimentos de alunos da 2ª série do Ensino Médio na Venezuela.

O terceiro e quarto capítulos se dedicam às articulações dos componentes intercultural, de língua/discurso e de práticas verbais da referida proposta interculturalista. São apresentadas exemplificações em um estudo de caso com alunos da 2ª série de ensino médio. Especificamente, no terceiro capítulo se trabalha com práticas de escrita do gênero relatórios técnicos. No quarto capítulo, introduzimos a Proposta de Escrevente Indeterminado e as reformulações em práticas de escrita de gênero diário pessoal.

Capítulo 1

O componente de cultura nos cursos de língua

Nossa pesquisa partiu do exame do tratamento de aspectos sócio-culturais em materiais didáticos e planejamentos dos cursos de espanhol como língua estrangeira, já que, ao longo de alguns anos de experiência na docência dessa língua, foi possível perceber que um grande número dos livros didáticos disponíveis no mercado brasileiro tem a tendência a abordar esses aspectos sem se considerar o fato de que o(s) país(es) da língua alvo e seus falantes não formam um bloco único e homogêneo que segue comportamentos padronizados. Essas generalizações e estereótipos conduzem os aprendizes à formação de imaginários que desempenharão um papel importante nas relações de contato com os falantes da língua-alvo. Foram essas percepções que nos fizeram questionar que noção de cultura predomina nos materiais didáticos.

Sendo nosso foco o tratamento da cultura nos cursos de língua, antes de apontar as possíveis respostas a nosso questionamento, pesquisamos o desenvolvimento desse conceito para melhor situar os fundamentos de nosso trabalho.

1.1 Desenvolvimento do conceito de cultura

A noção de cultura tem intrigado as sociedades no passado e no presente. Grandes filósofos como Platão e Aristóteles ou historiadores como Heródoto já sentiram a inquietude de saber por quê os povos se comportam de formas diferentes e têm hábitos e crenças que variam não apenas de uma nação para outra, mas ainda dentro da mesma nação, de uma região para outra.

Dentre alguns dos estudos que confirmam que a idéia de cultura é antiga, Locke em 1690 procurou demonstrar que no momento do nascimento a mente humana é uma espécie de caixa

vazia, em que os conhecimentos ou as idéias são posteriormente adquiridos através de um processo conhecido hoje como endoculturação. Outro trabalho corresponde a Turgot que antecipa, com seus estudos, a matéria pela qual a Antropologia Cultural se interessaria em meados do séc. XIX. Ele apresenta a seguinte definição:

“Possuidor de um tesouro de signos que têm a faculdade de se multiplicar infinitamente, o homem é capaz de assegurar a retenção das idéias que tem adquirido, comunicá-las a outros homens, e transmiti-las aos seus descendentes como uma herança sempre crescente” (Turgot, 1844: 627; original 1750 Apud Harris, 1968: 12).

De meados do séc. XVIII a meados do séc. XIX na França e na Inglaterra os usos da palavra ‘cultura’ e ‘civilização’ se sobrepuseram, vindo a significar um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se ‘culto’ ou ‘civilizado’ (Thompson, 1995: 168). Na língua alemã, entretanto, as palavras *zivilisation* (civilização) e *kultur* (cultura) eram freqüentemente contrastadas. Segundo Elias (1939), na Alemanha do séc. XIX, o francês era a língua da corte e o símbolo de status entre as classes superiores. Em oposição a elas, surgiu um pequeno grupo de intelectuais de língua alemã que se concentrava na realização de atividades intelectuais e artísticas. A crítica desse grupo era que as classes superiores só se preocupavam com o refinamento e polidez de suas maneiras e nada faziam para o cultivo da mente. Assim, para expressar esta polêmica eram usados os termos *kultur* versus *zivilisation*, como se constata na citação de Kant no trabalho de Grimm “*Wörterbuch*”:

*“Tornamo-nos cultos através da arte e das ciências, tornamo-nos civilizados (pela aquisição de) uma variedade de requintes e refinamentos sociais”*³ (Apud Kluckhohn & Kroeber, 1952 p.16).

³ “We become cultivated through art and science, we become civilized (by attaining) to a variety of social graces and refinements”.

Antes da incorporação do termo à Antropologia no fim do séc. XIX, o estudo da cultura estava menos ligado ao enriquecimento espiritual e crescimento intelectual dentro de um eurocentrismo e, sim, mais preocupado com a tarefa etnográfica que surgia com a intenção de desvelar os costumes, hábitos e crenças de outros povos que não os europeus.

A meados do séc. XIX o Positivismo, a crença de que o mundo natural era o produto de forças desvendáveis e sistemáticas, e o aparecimento de métodos sistemáticos de investigação, marcaram o surgimento da Antropologia e com ela o estudo comparativo dos diversos comportamentos dos povos, ou seja, o estudo da cultura (esse conceito surgiu mais formalmente por volta de 1860).

O'Higgins e Rossi (1980) afirmam que foi devido à influência das teorias evolucionistas na Antropologia que surgiu uma das principais correntes dedicadas ao estudo das culturas: o evolucionismo unilinear, cujos principais teóricos foram Morgan e Tylor, geralmente considerados como os fundadores da Antropologia moderna. Segundo essa visão, as diferentes culturas surgiram de forma independente, mas passaram durante o seu desenvolvimento pelos mesmos estágios fixos. Morgan, 1877 (Apud O'higgins e Rossi, 1980: 82) propôs um esquema de sete estágios de desenvolvimento histórico pelo qual todas as sociedades civilizadas teriam passado: selvageria (inferior, média e superior), barbarismo (inferior, médio e superior) e civilização advinda com a invenção da escrita. No entanto, para Tylor a cultura humana se dividia só em 3 estágios: selvageria, barbarismo e civilização (conhecimento da arte de escrever, que permitiu o crescimento moral e intelectual mediante a retenção e acúmulo de conhecimentos). Ele foi o primeiro, na época, a trazer estabilidade e clareza à definição do termo:

“Cultura ou civilização (...) é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costume e todas as demais

capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”⁴ (Tylor, 1871 Apud Kroeber e Kluckhohn, 1952: 81).

Nos posteriores desenvolvimentos da Antropologia, nota-se que o realce ao fator evolucionista foi moderado. Os estudos de Malinowski (1972 Ed. Brasileira. Original, 1923), por exemplo, se destacaram pela relevância dada ao contexto. Em um dos seus estudos etnográficos, ele descobre que para compreender o que acontecia em um determinado grupo social era necessário relacionar as palavras, crenças e comportamentos com um contexto cultural maior: organização social, economia da tribo, padrões de parentesco, rituais de fertilidade, ritmos das estações, conceitos de tempo e espaço, etc. Além disso, nos anos de 1930 Malinowski (Apud Harris, 1968: 476) desenvolveu, sob a influência do sociólogo francês Durkheim, uma teoria antropológica conhecida como Funcionalismo, segundo a qual a cultura era um instrumento que serve para satisfazer as necessidades biológicas e psicológicas humanas. (Ver esquema no Apêndice 3).

Porém, a principal reação contra o movimento antropológico que se baseava na noção evolucionista veio das idéias de Boas, segundo as quais cada grupo humano se desenvolve através do caminho próprio, que não pode ser simplificado na estrutura de estágios evolutivos. Dessa forma, surge a possibilidade de se considerar um desenvolvimento múltiplo que constituiria o objeto da abordagem multilinear.

Para Boas:

“A cultura compreende todas as manifestações dos hábitos sociais de uma comunidade, as reações do indivíduo que é afetado pelos hábitos do grupo no qual ele vive e os produtos das atividades humanas que são determinados por esses hábitos” (Boas, 1930 Apud Kroeber e Kluckhohn, 1952: 82).

⁴ “Culture or civilization, ... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”.

Uma das contribuições mais significativas do trabalho de Boas foi o relativismo cultural, segundo o qual os sistemas de valores das diferentes culturas não são iguais e, por tanto, os costumes devem ser julgados de acordo com a cultura à qual pertencem e não segundo os padrões do antropólogo que os estuda. Além disso, Boas deslocou o estudo da cultura em direção mais próxima da perspectiva semiótica, já que ele percebia os fenômenos culturais não só em termos da imposição do significado convencional no curso da experiência, mas também como sendo determinantes de nossas próprias percepções do mundo exterior.

O caráter simbólico da cultura, ou seja, a capacidade de atribuímos significado a expressões lingüísticas ou a ações, obras de arte, e objetos materiais de diverso tipo, tem sido um tema amplamente explorado por diversos estudiosos, entre eles White. Segundo esse autor, a cultura consiste em objetos materiais, ferramentas, utensílios, ornamentos, atos, crenças e atitudes que funcionam em contextos caracterizados pela simbolização:

*“A categoria ou ordem cultural dos fenômenos é constituída por certos acontecimentos que dependem de uma faculdade peculiar da espécie humana, a saber: a habilidade de usar símbolos”*⁵ (White, 1949 Apud Kroeber e Kluckhohn, 1952: 137).

A principal mudança na Antropologia Cultural desde 1960 tem sido quanto à perspectiva, ou seja, ao invés de ver a cultura como sendo uniforme, estática, holística e determinista, a nova tendência é conceber a cultura como sendo complexa, variada, dinâmica, características essas da simbolização.

1.2 Dimensão semiótica e textualidade no enfoque da cultura

A concepção simbólica de cultura ganhou força com a obra *“The interpretation of Cultures”* do antropólogo americano Clifford Geertz em 1973. Ele descreve seu conceito de cultura como semiótico porque se baseia nas questões de significado, simbolismo e interpretação:

“Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, entendo cultura como sendo essas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados” (Geertz, 1973: 5).

Dessa forma, a cultura pode ser entendida na maneira como as pessoas se comunicam através de símbolos, sinais ações e imagens, assim como através de manifestações verbais, conversações e solilóquios. Ao analisar a cultura, entra-se em um emaranhado de significados, descrevendo ações e expressões que já são significativas para o grupo que as está produzindo, percebendo e interpretando no dia-a-dia. Segundo Geertz, uma das tarefas do antropólogo é interpretar o fluxo do discurso social, e essa interpretação consiste em tentar resgatar o ‘dito’ em um discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.

Portanto, o estudo da cultura de acordo com Geertz (ibidem) é uma atividade mais relacionada com a interpretação de um texto com o objetivo de *“discernir os padrões de significados, discriminar entre gradações de sentido e tornar inteligível uma forma de vida que já é significativa para aqueles que a vivem”*⁶. O princípio é então perceber que como *“sistemas inter-relacionados de símbolos interpretáveis, cultura não é um poder, alguma coisa à qual podem ser causalmente atribuídos eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos; cultura é um contexto, algo dentro do qual esses podem ser inteligivelmente – ou seja, minuciosamente – descritos”*.

⁵ “The cultural category, or order, of phenomena is made up of events that are dependent upon a faculty peculiar to the human species, namely, the ability to use symbols”.

⁶ O grifo é nosso.

Essa concepção de cultura representa um grande avanço pois passa a se preocupar com uma questão que não constava nas outras abordagens: a semiótica. As diversas definições que têm sido formuladas em torno do termo cultura são o resultado dos diferentes discursos que prevaleceram durante um determinado período na história da humanidade. Contudo, pode ser observado, que essas definições não apresentam preocupação em destacar o papel da linguagem.

Pudemos constatar, através da bibliografia, que foi somente por volta dos anos 50 que lingüistas e antropólogos começaram a se reunir para tratar sobre as questões que dizem respeito à relação entre língua e cultura (Lévi-Strauss, 1996: 85).

Sendo nosso pressuposto que não existe cultura em um ambiente sem linguagem, porque a linguagem faz parte da cultura, e é através da e na linguagem que as formas simbólicas são transmitidas de geração em geração, procuramos concepções que abrangessem a linguagem e que fundamentassem nosso trabalho. Encontramos em Thompson (1995: 181) uma concepção que se baseia nas idéias de Geertz, mas que enfatiza ainda mais a dimensão verbal da cultura. Segundo esta definição, cultura é:

“O padrão de significados incorporados nas formas simbólicas em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças dentro de contextos sociais estruturados. Entenda-se por formas simbólicas as expressões significativas de vários tipos: ações, objetos, gestos, rituais, manifestações verbais e não verbais, textos, programas de televisão, obras de arte, entre outros, que se encontram inseridas em contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”.

Ribeiro (1978) também destaca o papel fundamental da linguagem em sua perspectiva simbólica de cultura, ele a define como sendo:

“(...) a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participativo de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e dos corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros

explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação”.

Uma noção muito similar à de Ribeiro é a apresentada por Kramsch (1998) quem afirma que a linguagem expressa, personifica e simboliza a realidade cultural. A cultura, segundo ela, pode ser entendida como *“o pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha uma história e um espaço social comuns, e um sistema de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir”*⁷.

Os conceitos de Thompson, Ribeiro e Kramsch exprimem a necessidade de não mais promovermos uma separação entre língua e cultura, uma vez que, essas duas guardam uma relação intrínseca entre si: a cultura é transmitida simbolicamente através da linguagem, em outras palavras, como afirma Bolognini (1998): *“o sujeito só pode ser constituído como ser cultural por meio da linguagem”*. Orlandi (1996) afirma que é nas materialidades lingüística e histórica do discurso que aspectos culturais acontecem.

Partindo dessas afirmações consideramos, portanto, que na noção de discurso a dimensão sócio-cultural é constitutiva.

1.3 Ensino de espanhol: cultura em materiais didáticos

Ao examinar alguns materiais didáticos, na tentativa de encontrar respostas a nossa pergunta sobre que noção de cultura predomina nos materiais didáticos, o que se constatou é que a concepção de cultura subjacente é aquela dissociada da linguagem. Ou seja, seguindo a proposta desses materiais, os alunos deveriam aprender primeiro a língua e depois, em forma de

⁷ *“Membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting”.*

ilustrações ou adornos, exemplificados com *castañuelas*, *sombreros*, *tacos*, *paella*, *poemas*, *canciones*, *arepa*, *merengue y salsa*, a cultura “homogênea” do povo falante de espanhol.

Alguns estudos têm questionado teoricamente essa posição, como no caso do trabalho de Moore (1996): *Teaching Culture: A Study of Piropos*, que mostra como vários autores norte-americanos de livros didáticos de espanhol (Valette & Valette, 1984, Krischner e Dorwick, 1990 e Bretz, Dvorak e Kupferschmid, 1987) apresentam e definem os “*piropos*” como elogios sexistas que colocam a mulher num plano inferior ou secundário em relação ao homem dentro da sociedade. Podemos permitir-nos comentar que essa interpretação superficial de um fenômeno lingüístico-cultural tão marcante da cultura hispânica pode levar os aprendizes de espanhol a desentendimentos culturais em situações que envolvem os “*piropos*”. Na realidade, esse fenômeno é visto pelos falantes nativos como uma espécie de poesia improvisada, que, como afirma Beinhauer (1973), está caracterizada pelo engenho, a hipérbole e a exclamação admirativa. Os “*piropos*” são, portanto, como uma forma de arte que mostra traços típicos das “raças latinas” que são conversadoras, alegres e gostam de criar e brincar com as palavras.

Também, podemos mencionar o estudo de García (1992): *A Cross-Cultural Study of Politeness Strategies: Venezuelan and American Perspectives*, que insiste na importância do ensino de aspectos sócio-pragmáticos e culturais nas aulas de espanhol. Nele, a autora identifica problemas causados por diferenças interculturais, neste caso devido às diferentes concepções de “*cortesía*” para a sociedade norte-americana e um grupo de estudantes venezuelanos. Nas conclusões, García mostra como as normas de educação de uma sociedade estão estreitamente ligadas aos valores culturais e às estruturas sociais. Assim, não é suficiente aprender a língua isoladamente, porque, como mencionamos anteriormente, conseguir se inscrever na língua estrangeira implica compreender também as normas, valores e estruturas sócio-culturais da sociedade onde se fala a língua.

Quanto aos materiais didáticos usados no Brasil, depois de termos trabalhado com alguns deles como, por exemplo, *Ven* (Castro, Marín, Morales e Rosa 1998) e *Cumbre* (Sánchez, Espinet e Cantos 1995), para o ensino de espanhol como língua estrangeira, confirmamos que eles não apresentam propostas que permitam e promovam a mobilização subjetiva dos aprendizes através da cultura. Esses livros, quando incluem aspectos culturais, se limitam apenas a apresentá-los na forma de produtos⁸ e não como processos, ou seja, eles se concentram na apresentação dos aspectos tangíveis da cultura, como uma escultura, um trabalho literário ou um tipo de roupa popular.

O livro didático *Ven* em seus três volumes contém no final de cada unidade um destaque para os produtos culturais num espaço intitulado “*Descubriendo*” que oferece, entre outras coisas, curiosidades misturadas sobre cidades, poemas, escritores, músicas, e comidas do mundo do falante de espanhol. À guisa de ilustração mostramos a seguir três exemplos: O exemplo 1 foi extraído do *Ven Básico - libro del alumno* (p. 62), o exemplo 2 é do *Ven Intermedio - libro del alumno* (p. 16) e o 3 do *Ven Avanzado (p.16) - libro del alumno* do qual também se extraiu a parte correspondente ao manual do professor.

⁸ “Cultural Products” definição do American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), 1993.

Exemplo 1

LA COMIDA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA

En España...

La cocina española es una de las más variadas del mundo; los platos más típicos son:

En el Norte, exquisitos platos de pescado y marisco.

En Asturias, es típica la "fabada".

En Castilla, el cocido, los callos.

En Andalucía, un plato excelente para el verano es el gazpacho.

En Hispanoamérica...

Allí encontramos platos típicos de cada país:

En Cuba y en Colombia probamos el ajiaco (verduras, pollo, pimienta y alcaparras).

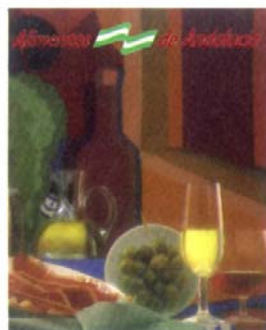
En Perú, el cebiche (pescado con limón verde).

En México, las enchiladas (puré de harina de maíz con carne y chile).

Les gusta mucho la fruta con un poco de limón, y usan el aguacate en casi todos sus platos.

Calorías (100 gramos)

cerdo.....	101
pollo.....	133
jamón.....	160
chorizo.....	357
trucha.....	85
langostinos.....	74
queso manchego.....	379
tomate.....	24
naranja.....	45
plátano.....	90



vino blanco.....	70
Jerez.....	129
aceite de oliva.....	901



Exemplo 2

Hispanos en Estados Unidos

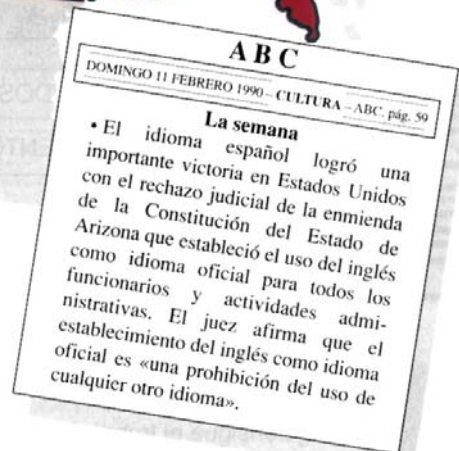
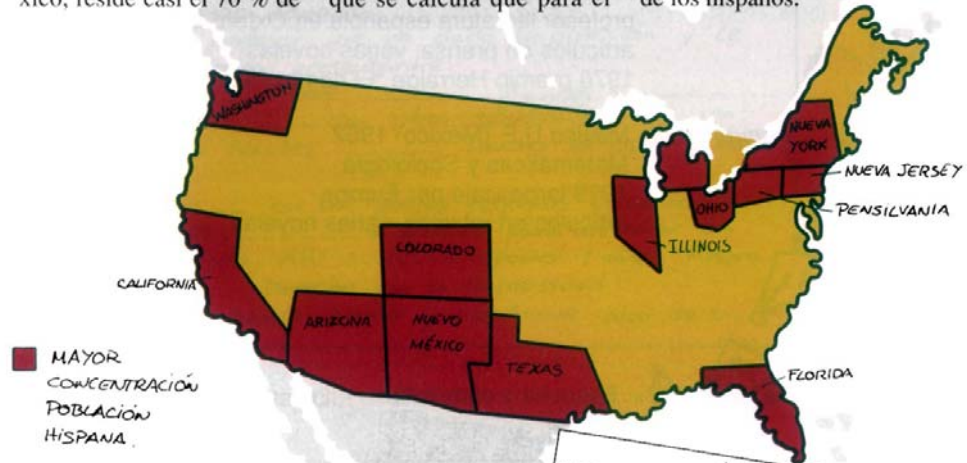
La mayoría de los norteamericanos no sabe que América del Norte, un siglo antes de que desembarcaran los emigrantes anglosajones, era un territorio ampliamente colonizado por la Corona española. Y una parte de él, el suroeste, fue mexicano hasta mediados del siglo XIX, cuando fue ocupado militarmente por los anglosajones. Precisamente en el suroeste: en Tejas, Colorado, California, Arizona, Nevada y Nuevo México, reside casi el 70 % de

los más de veinte millones de norteamericanos de origen hispano.

El éxodo de latinos hacia EE. UU. se debe tanto a motivos puramente económicos y laborales como a motivos sociopolíticos. En general, las familias hispanas tienen trabajos mal remunerados. La esperanza hispana en un futuro mejor tiene que ver con la demografía. La fertilidad latina es cinco veces mayor que la anglosajona, de modo que se calcula que para el

año 2020, doce de cada cien residentes en EE. UU. serán hispanos.

Aumenta la presencia del español en los medios de comunicación: ya hay cuarenta revistas en español, diez periódicos diarios, dos cadenas nacionales de televisión, etc. Cada vez hay más hispanos en la vida pública interesados en defender la lengua española contra el "English only" y en mejorar el nivel de vida y la educación de la mayoría de los hispanos.



- ¿Se hablan varias lenguas en tu país?
- ¿Son todas oficiales?

Exemplo 3

"Gracias a la vida"

A continuación, vas a oír una canción compuesta por Violeta Parra a principios de los 70.

Posteriormente ha sido interpretada por muchos cantantes, convirtiéndose así en un canto popular muy extendido a todo el mundo hispano.

Antes de escuchar la canción, léela detenidamente. En este caso, es tan importante el contenido como la música. Para comprenderla bien, fíjate en que cada párrafo (o estrofa) está dedicado a una capacidad humana:

- 1-. La vista (luceros=ojos).
- 2-. El habla (sonido+abecedario=palabras).
- 3-. El oído.
- 4-. La sensibilidad (el corazón).
- 5-. La marcha.
- 6-. La risa y el llanto.



GRACIAS A LA VIDA

1. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me dio dos luceros que cuando los abro
perfecto distingo lo negro del blanco
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes al hombre que yo amo.
2. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado el sonido y el abecedario;
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano; y luz alumbrando
la ruta del alma del que estoy amando.
3. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado el sonido que en todo su ancho
graba noche y día grillos y canarios,
martillos, turbinas, ladridos, chubascos
y la voz tan tierna de mi bien amado.
4. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano,
cuando miro al bueno tan lejos del malo,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.
5. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos
y la casa tuya, tu taller, tu patio.
6. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto;
así y distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto
y el canto de ustedes que es mi propio canto
gracias a la vida que me ha dado tanto.



Después de escucharla, contesta a estas preguntas:

1. ¿Qué ve la autora de la canción cuando abre los ojos?
2. ¿Qué ruidos oye?
3. ¿Qué palabras son claves para la autora de la canción?
4. ¿Qué quiere decir cuando afirma que "el marco de su corazón se agita"?
5. ¿Cuáles son los "materiales" que forman el canto de la poeta? ¿Podrías encontrar un sinónimo para cada uno?

Para o trabalho com a seção anterior, encontramos em *Ven Avanzado - libro del profesor* (p. 7) as seguintes diretrizes:

descubriendo

Gracias a la vida

- El objetivo de esta actividad es casi exclusivamente lúdico. Se trata de que los alumnos disfruten de una canción muy popular y entrañable en el mundo hispano. Si al mismo tiempo aprenden algo de vocabulario, mejor, ¿no ?

Clave:

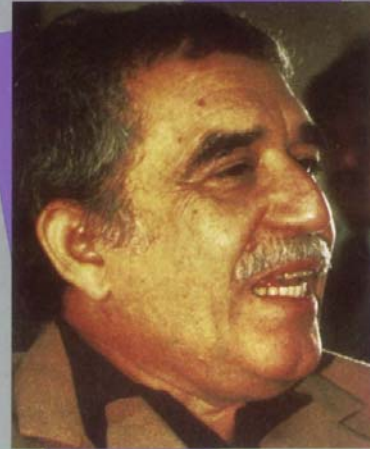
1. Ve el fondo estrellado del cielo, ve también a la persona amada y distingue perfectamente lo negro de lo blanco.
2. Oye el canto de los grillos y canarios, el ruido de máquinas (martillos y turbinas), de animales, de la naturaleza (los chubascos) y la voz de su amado.
3. Madre, amigo, hermano.
4. Quiere decir que su corazón palpita más fuerte, late más rápido.
5. Los "materiales" son la risa y el llanto, la dicha y el quebranto. Otros sinónimos son la felicidad y las penas, la alegría y el dolor. En general quiere decir que canta a los sentimientos de los hombres.

Como pode ser observado, na maioria das vezes, o que se pretende com essas seções “culturais” é que o aprendiz retenha *informação* que vem inserida como conteúdo enciclopedista, responda questões óbvias dadas normalmente pelos roteiros depois de ler um texto para a pretensa promoção da habilidade leitora/interpretativa, outras vezes o que se procura é a descontração.

Por sua parte, *Cumbre* (Nivel Elemental - Edición Especial para Brasil) traz no final de cada unidade uma seção de “*Textos y Canciones*” com poemas, músicas, e comidas típicas apresentada em forma de ilustrações para complementar um conteúdo gramatical ou lexical trabalhado ao longo da unidade. Por exemplo, em *Cumbre Nivel Elemental - libro del alumno* (p.74) aparecem estes textos:

José Arcadio Buendía conversó con Prudencio Aguilar hasta el amanecer. Pocas horas después entró al taller de Aureliano y le preguntó: "¿Qué día es hoy?". Aureliano le contestó que era martes. "Eso mismo pensaba yo", dijo José Arcadio Buendía. "Pero de pronto me he dado cuenta de que sigue siendo lunes, como ayer. Mira el cielo, mira las paredes, mira las begonias. También hoy es lunes."

Gabriel García Márquez,
Cien años de soledad.



La primera voz:

—¿Qué día será hoy?

La segunda voz:

—De veras, de veras, pues, ¿qué día será hoy?

La tercera voz:

—Esperen... A mí me capturaron el viernes: viernes..., sábado..., domingo..., lunes..., lunes..., pero ¿cuánto hace que estoy aquí...? De veras, pues, ¿qué día será hoy?

Miguel Ángel Asturias,
El señor Presidente.

TEXTOS Y CANCIONES

Poesía

Llanto por Ignacio Sánchez Mejías

*A las cinco de la tarde.
Eran las cinco en punto de la tarde.
Un niño trajo la blanca sábana
a las cinco de la tarde.
Una espuerta de cal ya prevenida
a las cinco de la tarde.
Lo demás era muerte y sólo muerte
a las cinco de la tarde.*

Federico García Lorca



E o *Guía didáctica del profesor* (p.36) sugere para o trabalho com essa seção de “*textos y canciones*”, o seguinte:

“Los textos literarios hacen referencia al tema de las horas y los días. La canción se refiere al reloj que marca “inexorablemente” las horas.

*En el Cuaderno de Ejercicios hay otro texto sobre los meses y una adivinanza cuya solución debe llevar a: los meses del año, cada cual con cuatro semanas y los días que las componen*⁹.

Observamos, através das sugestões fornecidas nos manuais do professor, que os aspectos sócio-culturais são concebidos de tal forma que se deixa de lado a possibilidade de que os aprendizes contrastem e comparem a língua/cultura alvo com a sua e sejam capazes de atribuírem sentidos outros que não os estipulados pelo livro didático. Nesse sentido, nossa idéia coincide com a de Grigoletto (1999: 68) quando afirma que: “*O livro didático é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado pelo professor*”. Assim, continua a autora, no livro do professor o autor não precisa justificar os conteúdos privilegiados, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas, já que, o professor recebe um “pacote” fechado e pronto para ser utilizado, porque ele é visto como um “usuário”, assim como o aluno, e não como um analista.

Ou seja, nos livros didáticos em questão, falta espaço para a reflexão sobre a heterogeneidade cultural, de tal forma que esta revele a variada gama de atitudes, comportamentos, emoções, impressões que pode haver em um ato enunciativo. Nestes materiais, parece não haver espaço para tratar as condições que participam na produção e atribuição dos sentidos dentro de um grupo social, para que não apenas se informe sobre suas características, mas se abra uma brecha para o estranhamento na presença do outro, através de práticas que se mostrem realmente significativas para o aluno.

De acordo com Kramsch (1993):

“O estudo de uma língua estrangeira capacita o aluno a entender a forma como a língua funciona e como a língua estrangeira conceitua e compreende a realidade estrangeira, como ela expressa ambientes e relações complexas. Isto permite aos alunos olhar criticamente para sua própria língua

⁹ Em itálico no original.

e cultura através do espelho da língua estrangeira, assim como, questionar atitudes e valores que os alunos consideravam normais”¹⁰.

E é dessa inter-relação entre o pouco ou nada conhecido sobre a cultura alvo e o pouco ou nada conhecido da própria cultura que se pode propiciar “*um tratamento não banalizado do processo de enunciação em línguas não maternas*” (Serrani, 2004: 11).

Portanto, tudo aponta para a necessidade de pesquisar sobre o embasamento e desenvolver propostas pedagógicas em que os temas que lidam com aspectos sócio-culturais não constituam apenas acessórios ou enfeites nas aulas de espanhol, mas que desempenhem o papel essencial que eles têm dentro do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

¹⁰ “Second language study enables our students to understand the way language works and how the foreign language conceptualizes and packages foreign reality, how it expresses complex environments and relationships. It allows students to look critically at their own language and culture through the mirror of the foreign language and question attitudes and values they took for granted.”

Capítulo 2

O intercultural em um currículo multidimensional: um estudo de caso com lendas folclóricas

De nossa insatisfação teórica e prática com as propostas unidimensionais, procuramos propostas que contemplassem o trabalho com mais de uma dimensão. Foi assim que concentramos nosso estudo na proposta de curriculum multidimensional de Stern (1989, 1993) e nos desenvolvimentos posteriores de Serrani (2002, 2004 e 2005).

Primeiramente, Stern (1989) afirma que o discurso e as observações de sala de aula precisam ser estudados sempre em um contexto mais amplo, que pode ser chamado de *análise do ensino de língua*. Ele propõe, com isso, que seja feito um esquema para a análise do ensino, ao invés de um mero planejamento.

Com base nisso, o autor propõe categorias básicas que sugerem que a análise do ensino é melhor visualizada em três níveis, que comportam conceitos fundamentais (num nível teórico de base ou filosófico), as orientações políticas, que incorporem as categorias gerais de ensino de língua e as atividades de ensino-aprendizagem, elaboradas a partir de comportamentos e observações de sala de aula (em um nível de superfície ou comportamental).

No nível teórico de base ou filosófico, são visualizados os postulados fundamentais da teoria de ensino de língua, os conceitos de língua, de sociedade, de ensino e de aprendizagem que estão implícitos no currículo de língua, nos atos do ensino, nas decisões políticas e mesmo na conduta do aprendiz. Como um primeiro critério de pesquisa em ensino de língua, o autor propõe:

“(...) quanto mais claramente os postulados de base sobre a natureza da linguagem, o contexto social, a aprendizagem de língua e de ensino forem estabelecidos, mais sofisticada, profissional e efetiva será (...) a pesquisa em ensino de língua, o ensino de língua, o currículo de língua, o livro-texto, a avaliação do programa (...)” (Ibidem: 211).

No nível das decisões políticas, apresentam-se categorias gerais, que dão ao ensino de língua sua direção e sua configuração específicas. Aí ocorrem as tomadas de decisão e o planejamento profissional. É aí o lugar do controle pedagógico e das controvérsias. Quatro amplas categorias podem ser identificadas nesse momento: as categorias de conteúdo, de objetivos, de procedimentos e de avaliação. Ao mesmo tempo, o autor elenca quatro categorias relacionadas aos conteúdos: a língua, a cultura, a educação sobre a linguagem em geral, e as atividades, que o autor denomina, comunicativas.

Como a *língua* não pode ser pensada isoladamente, ela precisa ser complementada pelas demais categorias. A *cultura* é percebida como um componente absolutamente necessário de um programa de língua, sendo bem reconhecida, em princípio, e assim não sendo necessário elaborá-la. As *atividades comunicativas* são alvos de língua e de cultura considerados convenientes, seja pelo seu valor educacional, seja pelo interesse ou pela ligação com o aprendiz. A *educação lingüística geral*, por sua vez, refere-se a generalizações sobre língua, cultura e aprendizagem de língua, e envolve o estudante em auto-reflexão como aluno. Juntas, essas quatro áreas representam uma abordagem multidimensional para o currículo de língua-alvo.

Os objetivos também são multidimensionais e devem incluir proficiência, conhecimento, predileções e transferência.

As principais opções de procedimento, por outro lado, podem ser classificadas em três amplos grupos: estratégias de ensino, estratégias de tempo e estratégias sociais ou interpessoais. As estratégias de ensino são as opções políticas que em várias situações de ensino dão margem a escolhas pelo praticante; as estratégias de tempo, por sua vez, são geralmente de responsabilidade de quem elabora o currículo; e nas estratégias sociais ou interpessoais os professores têm desenvolvido estratégias de balanceamento entre a diretividade do professor e uma maior participação dos alunos.

Para a análise do ensino de língua, pondera o autor, não se deve olhar para uma combinação fixa de estratégias. Ao se analisar o ensino de língua deve-se buscar descobrir se há consciência da abrangência das opções institucionais e em que grau diferentes escolhas têm sido feitas.

A área final das decisões políticas diz respeito à avaliação. Para o ensino de língua, é necessário que seja feita uma escolha racional de procedimentos de avaliação, que dê ao estudante uma real estimativa do progresso que representem os julgamentos feitos e que incremente o auto-monitoramento e a auto-avaliação. Assim, o autor propõe que algumas das formas possíveis de avaliação incluiriam contínuos entre avaliação formativa e sumária, formal e informal, de testes e de feedback frequentes e infrequentes.

Finalmente, o nível de superfície que diz respeito à sala de aula em ação, é composto por manifestações de comportamento atinentes a conceitos fundamentais de língua, aprendizagem e ensino e a decisões, num segundo nível, na área dos objetivos do currículo, das estratégias e das avaliações. O autor afirma acertadamente que *"uma prática de ensino de língua deveria refletir pontualmente as posições teóricas, as decisões políticas adotadas pelo professor e as observações das atividades de sala de aula de línguas, além das falas ali realizadas"* (Ibidem: 220).

Num momento posterior deste trabalho, destinado à explicação detalhada do planejamento de aulas de língua estrangeira, feito numa perspectiva multidimensional, voltaremos a abordar a proposta de Stern, sob uma perspectiva discursiva. Apresentaremos a seguir as reflexões de Serrani resultantes na proposta curricular interculturalista.

2.1 Currículo interculturalista

Esta proposta para o ensino de línguas compreende o trabalho com várias dimensões inter-relacionadas para a composição do currículo. Em nossa pesquisa foram considerados três componentes:

- Intercultural;
- Língua/discurso;
- Práticas verbais.

Em relação ao componente **língua/discurso**, parte-se de uma concepção de linguagem numa perspectiva discursiva, considerando, portanto, noções como: memórias discursivas, alteridade, intra/interdiscurso, entre outros. Entenda-se por intradiscurso a dimensão horizontal do dizer, o fio do discurso, a dimensão linear da linguagem, ao nível de análise em cadeia linear. Nesse nível estuda-se a construção de representações imaginárias. E por interdiscurso a dimensão vertical, não linear do dizer, a rede complexa de formações discursivas¹¹ em que todo discurso está inserido.

Especificamente, este componente inclui conteúdos e atividades com gênero(s) discursivo(s), léxico e construções morfossintáticas em funcionamento no discurso, e enfatiza a conscientização da heterogeneidade da linguagem.

Sobre o componente **das práticas verbais** concretas em sala de aula são propostas a leitura, a compreensão auditiva, a escrita, a produção oral e a tradução, relacionadas entre si e, por sua vez, com os componentes intercultural e língua/discurso.

¹¹ Entenda-se como condensações de regularidades enunciativas no processo, constitutivamente heterogêneo e contraditório, da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber.

Para os conteúdos e atividades do componente **intercultural**, que considera tanto a cultura alvo como a cultura de origem, há três eixos temáticos: (A apresentação de cada um dentro da nossa proposta será feita mais adiante).

- Territórios, espaços e momentos;
- Pessoa e grupos sociais;
- Legados culturais (Serrani, 2005b).

É importante destacar que o componente intercultural, se prevê como anterior aos outros com o objetivo de:

“Estimular em alunos terceiro-mundistas a valorização da própria cultura, propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; e dar um peso verdadeiramente equivalente ao componente intercultural em relação ao componente língua/discurso” (Ibidem: 11).

Para a consideração do processo cultural, poderíamos ter optado pela utilização de qualquer gênero discursivo. Nossas ilustrações da proposta se fazem a partir das lendas folclóricas. Tivemos duas fortes motivações para escolher esse gênero para o ensino de espanhol nas aulas para adolescentes no Brasil. Primeiro, como afirma Serrani (2005b), porque a utilização da literatura permite ampliar o leque de gêneros discursivos trabalhados e, assim, ampliar também o desenvolvimento da capacidade textual discursiva. Mais ainda, esse gênero mostrou-se adequado para relacionar as memórias sociais à vivência de emoções em contextos atuais, proporcionando ao leitor experiências singulares com a linguagem. Segundo, nossa escolha da lenda folclórica *La Sayona* se fundamentou no fato de que ela é conhecida em todo o território venezuelano.

Resumidamente, essa lenda conta a estória de uma mulher que matou, por ciúmes do marido, a sua mãe e a seu próprio filho e que, por isso, recebeu uma maldição: vagar pelos caminhos à procura de homens para aliviar sua pena. Ela normalmente aparece à noite como uma

mulher muito bonita e atraente, mas quando um homem cai nas suas armadilhas, ela se transforma em um espanto horrível.

Para fundamentar a afirmação de que esta é uma estória muito presente entre os jovens venezuelanos atualmente, e não somente isso, mas que ela inspira sentimentos de medo ou temor entre eles, realizou-se uma pesquisa em uma escola da Venezuela com procedimentos etnográficos associados à Análise do Discurso. Nela aplicou-se um questionário de três perguntas a uma classe de 21 alunos da 2ª série do Ensino Médio na cidade de Cabudare, Estado Lara. O contexto é equiparável ao dos alunos no Brasil, ou seja, são alunos na mesma faixa etária (entre 15 e 16 anos) e de uma escola particular situada no perímetro urbano da cidade.

Basicamente, o procedimento consistiu em pedir aos alunos, sem nenhuma leitura (ou exposição) prévia relacionada com o tema, que se expressassem por escrito considerando as seguintes perguntas:

- I- Conhece a estória de *La Sayona*?
- II- Já escutou relatos sobre ela? Lembra de comentários, vivências ou experiências de outras pessoas, ligados à lenda?
- III- Quais sentimentos ela desperta ou despertava em você?

A partir dos depoimentos recebidos, constatou-se que:

- 100% dos alunos conhecia a história. Em todos os casos eles começaram os textos com uma narrativa da lenda.

A questão dois ficou dividida assim:

- 57% dos alunos não explicitou como soube da lenda;
- 24% afirmou ter ouvido pela primeira vez através de parentes;
- 14% a escutou de outras pessoas (amigos e professor);
- 5% ouviu a lenda no rádio e também dos vizinhos.

Com relação à questão 3, também se confirmou nossa hipótese:

- 86% manifestou ter vivenciado estes sentimentos:
 - a) medo e temor (52%);
 - b) forte impressão pela morte da mãe e do filho (14%);
 - c) grande impacto pela forma como mata as vítimas (5%);
 - d) letra a) e b) juntas (10%);
 - e) impressão devido à transformação de *La Sayona* (5%).
- 14% não explicitou nenhum sentimento.

À guisa de ilustração, mostraremos, as ressonâncias discursivas de significação (Serrani, 1994) mais frequentes nos depoimentos coletados (estamos mantendo a grafia literal dos alunos). Ou seja, a presença de determinadas marcas lingüístico-discursivas que se repetem, contribuindo a construir a representação de um sentido predominante:

Aluno 1: “La parte que más me impresionó de esta leyenda fue cuando mató a su madre” (T1)¹²;

Aluno 4: “Lo que yo sentí fue mucho pero mucho miedo y la parte que me dio mas miedo es donde ella se transforma en un espanto maligno y donde ella mata a su mamá de 4 puñaladas en su estomago” (T4);

Aluno 7: “Senti mucho pánico por que conosco a muchas personas que les a sucedido y han sobrevivido para contarlo” (T7);

Aluno 12: “A mi se me pusieron los pelos de punta del miedo (...) y aun cuando la escucho a pesar de que ya crecí todavía me causa un poco de miedo” (T12);

Aluno 15: “Yo me asuste mucho (...) cada vez que me cuentan algo sobre la Sayona me asusto tanto que teniendo 16 años me dan ganas de llorar” (T15);

Aluno 17: “Se me erizó la piel y de tan solo imaginarmelo comenze a temblar” (T17);

Aluno 19: “Cuando me contaron la historia de ella me dio miedo y terror” (T19).

¹² Número do dado do corpus arquivado no CEDAE-IEL UNICAMP (Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio).

Embora os resultados deste levantamento não permitam fazer generalizações, em termos quantitativos, sobre a presença da lenda no cotidiano dos jovens venezuelanos, eles são reveladores da vitalidade do gênero hoje em dia na Venezuela.

Portanto, para a nossa ilustração da proposta, contamos com *La Sayona* como contribuição do contexto alvo e *A Iara* do contexto fonte. Cabe ressaltar que nossa historicidade teve um papel fundamental na leitura, interpretação e escolha da *Iara* como sendo uma lenda que de alguma forma remetia à história de *La Sayona*.

Abaixo aparecem as lendas na forma como foram entregues aos alunos:

<i>Legado cultural del Amazonas brasileño:</i> <i>La leyenda de La Iara</i>¹³ <i>Deitada sobre a branca areia do <u>igarapé</u>, brincando com os <u>matupiris</u>, que lhe passam sobre o corpo meio oculto pela corrente que se dirige para o <u>igapó</u>, uma linda <u>tapuia</u> canta à sombra dos <u>jauaris</u>, sacudindo os longos e negros cabelos, tão negros como seus grandes olhos.</i> <i>As flores lilases do <u>mururé</u> formam uma grinalda sobre sua fronde que faz sobressair o sorriso provocador que ondula os lábios finos e rosados.</i> <i>Canta, cantando o exílio, que os ecos repetem pela floresta, e que, quando chega a noite,</i>	<i>Legado cultural de los Llanos venezolanos:</i> <i>La leyenda de La Sayona</i>¹⁴ <i>Esta aparición materializada en la figura de una mujer delgada, alta, de uñas largas y muy elegante, es considerada como una señal castigadora y reprobatoria de la mala conducta e infidelidades cometidas por los hombres. Dicen que es el espíritu de una mujer que mató por celos a la mamá y prendió fuego a la casa con su progenitora e hijo dentro, recibiendo de ésta, en el momento de agonizar la maldición que la condenara: "Andarás sin Dios y sin Santa María, persiguiendo a los hombres por los caminos del Llano". Se dice que nunca se le ve la cara y llora de vergüenza y</i>
--	--

¹³Note-se que mantivemos a versão em português com os termos indígenas porque além de mostrar a heterogeneidade constitutiva da linguagem, discursivamente conseguiríamos que o aprendiz sentisse um estranhamento com sua própria língua materna, permitindo e promovendo maiores mobilizações na aprendizagem da língua estrangeira.

¹⁴*La Sayona* tem várias versões originadas basicamente em três grandes regiões da Venezuela: a Região dos Andes (Mérida, Táchira e Trujillo), a Região de los Llanos (Guárico, Cojedes, Portuguesa, Barinas e Apure) e a Região Centro-occidental (Falcón, Lara e Yaracuy). Várias delas foram analisadas como parte das atividades pedagógicas, mas somente trabalhamos com a versão de los Llanos. Nesta constam ressaltados as formas do pretérito trabalhadas durante as aulas.

ressoam nas águas do gigante dos rios. Cai a noite, as rosas e os jasmims saem dos cornos dourados e se espalham pelo horizonte, e ela canta e canta sempre; porém o moço <u>tapuio</u> que passa não se anima a procurar a fonte do <u>igarapé</u>. Ela canta e ele ouve; porém, comovido, foge repetindo: - “É bela, porém é a morte... é a Iara”. Uma vez a <u>piracema</u> arrastou-o para longe, a noite o surpreendeu... o lago é grande, os <u>igarapés</u> se cruzam, ele os segue, ora manejando o <u>apucuitaua</u> com uma mão firme, ora impelindo a montaria, apoiando-se nos troncos das árvores, e assim atravessa a floresta, o <u>igapó</u> e o <u>murizal</u>. De repente um canto o surpreende, uma cabeça sai fora d'água, seu sorriso e sua beleza o ofuscam, ele a contempla, deixa cair o <u>iacumá</u>, e esquece assim também o <u>tejupar</u>; não presta atenção senão ao bater de seu coração, e engolfado em seus pensamentos, deixa a montaria ir de <u>bubuia</u>, não despertando senão quando sentiu sobre a fonte a brisa fresca do Amazonas. Despertou muito tarde, a tristeza apoderou-se da sua alegria, o <u>tejupar</u> faz seu martírio, a família é uma opressão, as águas, só as águas, o chamam, só a solidão dos <u>igarapés</u> o encanta. “Iara hu piciana!” Foi pego pela Iara. Todos	arrepentimiento por lo que hizo a su familia. El espíritu de La Sayona, transformado en leyenda, ha acompañado al hombre llanero desde épocas remotas y de su existencia son testigos muchos viejos don Juanes. Esta leyenda originaria de Los Llanos, data de la época colonial; sin embargo, hoy en día, todavía se escuchan “cuentos” de personas asegurando que han sido interceptados en algún camino por esta gélida y espantosa mujer. Un habitante de El Regalo, haciendo referencia a su encuentro con La Sayona, nos contó que una noche cuando su esposa dormía, se escapó para visitar a su amante. En medio de su caminata, se sorprendió al ver que dicha mujer venía a su encuentro, pero caminaba tambaleante y su cabello era muy largo. El hombre empezó a correr detrás de ella, pero al llegar a la puerta de la casa en donde vivía la mujer, ésta siguió de largo. El hombre extrañado le preguntó: -¡Pero bueno!, ¿Qué pasa?” Cuando volteó, se encontró con una mujer blanca y con los dientes como un hacha. El hombre salió corriendo y cuando llegó a la puerta de su casa, se encontró con la aparición nuevamente. Esta le extendió los brazos para estrecharlo, y así lo hizo. Cuando el hombre logró soltarse, entró a su casa y oyó la voz de su comadre que le
---	---

os dias, quando a aurora com suas vestes roçagantes percorre o nascente, saudada pelos <u>iapis</u> que cantam nas <u>samaumeiras</u>, encontra sempre uma montaria com a sua vela escura tinta de <u>muruchi</u>, que se dirige para o <u>igarapé</u>, conduzindo o pescador tapuio desejoso de ouvir o canto do <u>aracuã</u>. Para passar o tempo procura o <u>boiadeiro de iurar</u>, porém a <u>sararaca</u> lhe cai da mão e o <u>muirapara</u> se encosta. As horas passam-se entregue aos seus pensares, enquanto a montaria vai de <u>bubuia</u>. O <u>acarequissaua</u> está branco, porém o <u>aracuã</u> ainda não cantou. A tristeza desaparece; a alegria volta, porque o Sol já se encobre atrás das <u>embaubeiras</u> da longínqua margem do Amazonas; é a hora da Iara. Vai remando docemente; a <u>capiuara</u> que sai da <u>canarana</u> o sobressalta; a <u>jaçanã</u> que voa do <u>periantã</u> lhe dá esperanças, que o <u>pirarucu</u> que sobrenada o engana. De repente um canto o perturba; é a Iara que se queixa da frieza do tapuio. Deixa cair o remo; Iara apareceu-lhe encantadora como nunca o esteve. O coração salta-lhe no peito, porém a recomendação de sua mãe veio-lhe à memória: “<u>Taíra</u> não te deixes seduzir pela Iara, fuge de seus braços, ela é <u>munusaua</u>”. O <u>aracuã</u> não cantava mais, e do fundo da floresta saía a risada estrídula do <u>jurutaí</u>.	preguntaba: “¿Compadre, y qué le pasó?, y éste le contestó: ¿Qué buen susto comadre!, dígame, salí un momentico a orinar afuera y me salió esa mujer... - “Mire compadre, esa es La Sayona. ¿No será que usted tiene cosas con otra mujer? Cuídese, yo que le digo...” El hombre asegura que después de esta experiencia -aunque fue hace mucho tiempo-, nunca más le quedaron ganas de volverle a ser infiel a su mujer... Otras versiones dicen que la intención de La Sayona es atraer a los hombres hasta el cementerio, sin que estos puedan verle el rostro, con la intención de aterrorizarlos al descubrir que han estado caminando en compañía de una calavera. La Sayona tiene la particularidad de “desdoblarse”, esto quiere decir que puede presentarse como un perro, un lobo o como la mujer antes descrita. Así que si eres uno de esos hombres, que disfrutas pensando que puedes tener varias mujeres, no te descuides, porque puede que un día de estos La Sayona decida hacerte una visita...
---	---

<i>A noite cobre o espaço, e mais triste do que nunca volta o tapuio em luta com o coração e com os conselhos maternos.</i> <i>Assim passam-se os dias, já fugindo dos amigos e deixando a pesca em abandono.</i> <i>Uma vez viram descer uma montaria de <u>bubuia</u> pelo Amazonas, solitária porque o <u>pirassara</u> tinha-se deixado seduzir pelos cantos da Iara.</i> <i>Mais tarde apareceu num <u>matupá</u> um <u>teonguera</u>, tendo nos lábios sinais recentes dos beijos da Iara.</i> <i>Estavam dilacerados pelos dentes das piranhas.</i>	
---	--

Sendo um dos objetivos da proposta curricular o trabalho com gêneros discursivos, a continuação apresentamos uma breve resenha com a intenção de conhecer melhor o gênero lenda folclórica. Começaremos com algumas das diversas acepções e características do folclore e das lendas, assim como algumas das diferenças existentes entre lenda, mito, conto e tradição.

2.2 Algumas considerações sobre a noção de folclore, lenda, mito, conto e tradição

Tal como mencionamos no capítulo anterior, devido ao auge produzido pelas viagens de descobrimento a partir do século XV, uma nova concepção se impôs: a de homem ‘primitivo’ e junto com ela, uma série de acepções para tentar definir termos como cultura, civilização, natureza, entre outros. Dentro desse marco histórico-social surge a palavra folclore provinda de duas palavras antigas do inglês: *folk* (povo) e *lore* (sabedoria).

Uma das definições mais antigas foi apresentada pelo mesmo criador do termo, William John Thoms, em 1846. Como ele era arqueólogo, no início, o folclore subordinava-se à Arqueologia e à História, porém, posteriormente o folclore passou a ser objeto de estudo da Antropologia Cultural. Segundo Thoms, o folclore era *“aquele setor do estudo das antiguidades e da arqueologia que compreende o saber tradicional das classes populares das nações civilizadas”*.

Entretanto, a visão de homem primitivo, ainda muito forte nos discursos da época, acarretava a falsa colocação de todas as questões culturais, pois considerava a cultura ‘natural’ (a dos povos primitivos) como sendo inferior à cultura ‘histórica’ (a dos povos civilizados) e a mostrava como estágios, aspectos e elementos isolados que deviam ser transpostos para que houvesse evolução. O representante clássico desta posição, como mencionamos no capítulo anterior, foi Edward Tylor através da escola evolucionista inglesa. Muitas mudanças sofreu o termo ao longo dos anos. E quase um século depois, encontramos na literatura a posição de Imbelloni (1943) que apresenta como função do folclore a reconstrução de patrimônios, ou seja, seria tarefa do folclore:

“Compreender a totalidade dos bens culturais que caracterizam as funções vitais de um estado de civilização, seja os pertencentes à vida material (economia, habitação, vestido, armas, utensílios, técnicas, meios de transporte, etc.), seja à vida social (família, costumes nupciais, divisão sexual do trabalho, direito de sucessão, estado, guerra e paz, cerimonial, usos funerários), seja à vida mental (crenças religiosas, ritos e cultos, imagem do mundo, arte plástica, música, canto, medicina, ciência e eloquência)”.

Portanto, como também afirma Cortazar (1948), o folclore passou a compreender tanto a literatura como todos os aspectos da vida tradicional dos grupos populares, desde a música e a dança até a comida, das fainas às superstições, do artesanato aos refrães. Trata-se desta forma de

todos os fenômenos culturais coletivizados, empíricos, funcionais, tradicionais, anônimos e regionais.

Entenda-se por grupos ou comunidades populares aqueles que mesmo integrando a sociedade contemporânea, apresentam certas características derivadas dos seus típicos gêneros de vida. Por exemplo, são grupos pouco numerosos, de organização social simples e homogênea, de tipo aldeão, moram compenetrados com a paisagem natural (sua terra), localizados em regiões marginais ou isoladas, submetidos a pautas tradicionais que tendem funcionalmente à satisfação das necessidades concretas dentro de uma economia de subsistência.

Entre os traços que caracterizam os grupos populares, Cortazar menciona os bens materiais e espirituais, as pautas de conduta, as atitudes, os costumes, hábitos e instrumentos que agem direta ou indiretamente para satisfazer as necessidades (biológicas, estéticas, religiosas, mágicas, etc.). A trajetória dos bens materiais e espirituais pode-se dar através de uma tradição cultural superior, transculturações urbanas assimiladas, sobrevivências autóctones, transferências no nível do povo mesmo (de um grupo popular a outro), criações, reelaborações e variantes devidas a cada grupo popular. Todavia, seja qual for a procedência dos bens que chegam a integrar uma cultura popular (*folk*), o essencial não é sua origem (indígena ou da realeza, americano ou hispânico), mas a assimilação funcional dada pela comunidade, a qual se manifesta em adaptações, reelaborações e variantes.

Partindo das definições anteriores podemos compreender o que o folclore representa para uma nação e seu povo. Não obstante, em 1954, Cascudo traz uma importante contribuição para a definição do termo. Segundo o autor, folclore são “*todas as manifestações espirituais, materiais e culturais do povo. Desde que estas mantenham as características de antigüidade, persistência, oralidade e permanência*” (Cascudo, 1954: 269). Ou seja, ele afirma que embora a literatura folclórica seja popular, nem toda produção popular é folclórica, uma vez que esta deixa de sê-lo

quando é contemporânea. Portanto, sendo que as culturas são heterogêneas e se encontram constantemente mudando, o folclore como processo cultural, também terá as características de mutabilidade, heterogeneidade e dinamismo.

Gostaríamos de ressaltar que tanto a Iara como la *Sayona*, reúnem os elementos de uma obra popular folclórica, ou seja, elas são anônimas, antigas, têm resistido ao esquecimento e são sempre citadas porque são fruto da memória coletiva, indistinta e contínua. Como assegura Cascudo (1984):

*“Haverá sempre em qualquer agrupamento humano sob a mais rudimentar organização, a memória coletiva de pelo menos duas ordens de conhecimentos: o oficial, regular, ensinado pela escola e o não oficial, tradicional, oral, anônimo independentemente de ensino sistemático porque é trazido nas vozes das mães, nos contos de caça e pesca, na fabricação de pequeninas armas, brinquedos, assombros”*¹⁵.

Cascudo (op. cit.) também afirma que dentro do folclore se inclui a literatura oral¹⁶. Porém, essa literatura cuja característica principal era a persistência através da oralidade e que estaria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, cantos populares e tradicionais, frases-feitas, danças de roda e de divertimento coletivo, jogos infantis, cantigas de embalar, músicas anônimas, anedotas, lendas, etc; ampliou seus horizontes passando a abranger também as fontes escritas através da reimpressão dos antigos livros vindos, no caso do Brasil, da Espanha ou de Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV e XVI.

A seguir apresentaremos alguns conceitos de lenda, mito, conto e tradição para apontar algumas das diferenças mais significativas entre esses gêneros. Nossa intenção é delimitar o conceito de lenda e conhecer melhor suas características.

Todos esses gêneros se encaixam no que Jolles (1930) definiu como forma simples. Ou seja, uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder a sua

¹⁵ O grifo é nosso.

¹⁶ Termo criado em 1881 por Paul Sébillot com sua *Littérature oral de la Haute-Bretagne*.

estrutura fundamental apesar das variações e opondo-se, assim, à forma artística e literária, elaborada por um autor, única, portanto, e impossível de ser contada sem que perca sua peculiaridade.

Segundo Cascudo (1984) “*o canto, dança, mito, fábula, tradição e conto independem de uma localização no espaço. Nascem em uma região, emigram, viajam, presentes e ondulantes na imaginação coletiva*”. Para o autor, a lenda corresponde a um elemento de fixação que determina um valor local, explica um hábito ou uma romaria religiosa. São iguais em várias partes do mundo, porém se diferenciam em detalhes e é precisamente essa diferenciação que a caracteriza, mostrando o típico, imobilizando-a num determinado ponto da terra.

Por outro lado, o mito, segundo Mircea Eliade (1963), conta uma história sagrada, relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. É uma narrativa da “criação” que descreve as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado ou do sobrenatural no Mundo. Sua principal função é revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria. Contudo, os contos, fábulas, e lendas se referem a acontecimentos que, embora tendo ocasionado mudanças no Mundo, não modificaram a condição humana como tal.

Em relação aos contos, Lara (1971) afirma que são criações artístico-literárias que não se localizam, nem se situam no espaço e no tempo. Normalmente se apresentam como narrações breves, de assuntos fictícios, podendo ser maravilhosos, de fadas, aventuras, etc.

O autor aponta para um aspecto relevante em relação à diferença entre conto e lenda e que diz respeito à veracidade dos relatos, ou seja, quando escutamos ou lemos um conto, sabemos que aquilo que está sendo narrado não aconteceu, sabemos que é uma criação imaginária deslumbrante e engenhosa, enquanto aceitamos a lenda como um fato histórico deformado pela

fantasia. Isto porque as lendas não nasceram da invenção imaginária de escritores, mas brotaram espontaneamente do povo, sendo narradas de forma simples, transmitidas por boca do povo, herdadas de geração em geração, passando a formar parte da literatura popular.

Todavia, um dos mais abrangentes e importantes estudos sobre o conto (Propp 1997 ed. brasileira) nos permite diferenciá-lo claramente da lenda. A partir da análise da ação das personagens, o autor constata que no conto há ações (*funções*) constantes independentes das personagens que as praticam e das formas como são praticadas; que há *transformações* que a vida real lhe impõe ao conto; e que na sua trama há, na maioria das vezes, dois ciclos ritualísticos: o da iniciação e o das representações da morte.

Quanto às lendas, Manrique de Lara (1971) afirma que são uma narração de sabor popular, cujos valores literários estão encaminhados a despertar admiração, a comover os sentimentos. As lendas são fontes de emoção que moram na imaginação popular e adquirem, às vezes, tanto realismo e tão poderoso poder de captação que superam e substituem inclusive a realidade dos fatos históricos.

Sem ser uma lenda, nem um conto, nem um mito, a tradição reúne elementos de estórias e de história popular, anedotas reais ou sucessos imaginários, críticas sociais, vestígios de lendas, confusos, díspares, na memória geral. É uma informação, um dado, um elemento indispensável para que se possa entender o conjunto mental de um julgamento antigo, de 100 anos, do século XV, etc.

As versões das lendas folclóricas de que nos ocupamos nesta dissertação se enquadram principalmente dentro da literatura oral e reúnem todas as manifestações da recreação popular mantidas, transmitidas, e passadas adiante, através do processo de divulgação do conhecimento popular ágrafo.

2.3 Breve visita ao folclore venezuelano

Depois de ter estudado as obras de diversos folcloristas venezuelanos e tendo como origem a cultura desse país, nos atrevemos a pensar que uma boa parte do povo venezuelano é fortemente guiada por uma crença animista. Não é raro que haja nos discursos do cotidiano alusões a bruxas, diabo e mulher do diabo, chamada de *La Sayona*, ou a um sem fim de maus espíritos e almas perdidas, a animas de pessoas que conheceram e que morreram tragicamente, a *momoyes* (duendes) que se sentem, mas que não podem ser vistos, a *La Dientona*, *La Llorona*, *El Ánima Sola*, *El Silbón*, *La Mula Mania*, *El Carretón*, *El Tirano Aguirre*, *Maria Lionza* e *Juan Machete*, entre outros. Esses espantos e espíritos podem ser agrupados, segundo Aretz (1969: 186), em quatro categorias: os que adquirem figura humana, os que aparecem como animais, os que se manifestam em forma de luzes e os que só fazem barulhos, mas não podem ser vistos.

Dentre tantos espantos, decidimos escolher a lenda de *La Sayona* porque além de acreditarmos que essa é uma das personagens mais significativas do folclore venezuelano, para nós, estudá-la representava uma volta às nossas raízes, o que possibilitava um trabalho mais mobilizador.

A seguir, apresentamos algumas das obras de reconhecidos folcloristas venezuelanos que foram estudadas com a intenção de identificar a(s) possível(is) origem(s) dessa lenda.

Entre os índios venezuelanos, apesar de que algumas tribos acreditavam em espíritos maus, e embora seus cultos eram exaltados pela magia, pouco se falava em espantos, porém, sendo Venezuela legítima herdeira de Espanha, recebeu um grande legado religioso e com ele, a crença nas almas penadas e nos espectros.

Para Arismendi (Sem data: 147), *La Sayona* é uma visão importada da Europa, já que, a mesma lenda sob o nome da “*Encamisonada*” já sacudira de emoção os campos da Espanha até o ponto de se ordenarem missas em todas as igrejas no ano de 1503 e “*ser obrigatório carregar*

sempre um pouco de água benta para evitar a presença desse espanto". Segundo o autor, na Noruega, especificamente em Oslo, a tradição mostra essa visão sob o nome de "*La Empercalada*" que aparecia com longa saia, roupa de luto e tranças recolhidas em um coque muito elegante. Mais ainda, na Rússia, essa lenda continua subsistindo sob o nome da "*Mulher Espanto*", colocando a prova o valor do povo e sacudindo a alma dos habitantes do campo. Essa aparição se vincula à fé cristã e à intervenção do "rei dos infernos".

Cardona (1964: 406) afirma que algumas das crenças em assombrações têm um fundo moral exemplarizante. Muitas dessas assombrações são personagens mortas que têm uma horrorosa existência além da morte purgando as más ações que cometeram em vida, como é o caso de *La Sayona* que para cumprir sua pena se dedica a assustar e perseguir os homens que saem à noite.

Ainda Arismendi no seu livro "*Huellas Folklóricas*" (sem data: 146), recopilou depoimentos que afirmam que *La Sayona* aparece desde o "toque de Ángelus" (entre 9 e 10 pm), momento que convida às orações da noite, até o último sino que dava fim ao toque de recolher. Essa presença era tão espantosa que se tornou um estímulo para aqueles cujas almas tinham se distanciado um pouco de Deus, porque depois do encontro com *La Sayona*, a fé recobrava suas forças e voltava a brilhar porque o pensamento se voltava para Deus. O autor expõe que "*essa fé renovada acabava com as incertezas, dava força ante o temor, e brindava segurança fazendo o milagre de levantar os que tinham caído diante do medo*".

2.4 Comentários interpretativos sobre a lenda “*La Sayona*”: transdisciplinariedade com a Antropologia Social

A lenda que selecionamos gira em torno do desejo sexual por uma mulher que se apresenta muito atrativa no início, mas que logo depois aquele que se entrega ao desejo, recebe uma punição com a transformação da mulher em uma aparição diabólica do além.

Aretz (1969: 186) adverte que o espírito de *La Sayona* e o de *La Llorona* às vezes se confundem, mas *La Sayona* é a mulher do diabo que, como tal, se veste elegantemente e parece ser muito bonita. Ela espera os homens e os convida a passear, quando o homem se aproxima ela mostra os dentes que são cruzados em forma de “x”, e da sua garganta sai fogo e cheiro de enxofre. Quando ela aparece, recomenda-se rezar e jogar-lhe água benta.

Para complementar, aplicamos a *La Sayona* uma das abordagens reconhecidas para a análise de lendas (Izquierdo, 1996) e observamos que:

- A presença do maravilhoso e atmosférico (ambientes sensoriais) que em *La Sayona* se caracteriza pelo mistério, pela oscilação entre o real e o sobrenatural capaz de provocar incerteza perceptiva no leitor;
- A estrutura narrativa que segue o esquema tentação-pecado-punição. A tentação está personificada sempre na mulher que aparece como uma Eva tentadora e provocativa. O pecado, neste caso, nos remete ao pecado original e está simbolizado pelo ato de sucumbir à mulher. Quando o sujeito cai em tentação e peca, a mulher não se mostra mais como uma figura formosa, mas como uma caveira representando a morte. Como consequência, a punição vem carregada de valores morais e pode ter duas formas: ora a vítima consegue se livrar da mulher e demonstra muito arrependimento por ter caído em tentação, ora paga com a própria vida;

- O tema que gira em torno do desejo por uma mulher misteriosa e provocativa que parece vir do além. Ela é o reduto dos sonhos dos homens, o anseio, algo incorpóreo e perfeito e ao mesmo tempo é uma diabólica pétala da paixão, indutora de transgressões, como a Eva bíblica que induziu Adão a comer do fruto proibido.

Considerando que o povo venezuelano tivesse encontrado na lenda *La Sayona* um ambiente próprio que lhe incitasse a imaginar os meios de resolver seus problemas a partir das circunstâncias em que vive, precisaríamos compreender porque a “traição” faz parte do imaginário dos venezuelanos. Para tanto, foi preciso fazer um cruzamento interdisciplinar com a Antropologia Social.

Hurtado (1998) afirma que a amante e o filho natural têm sido na história da Venezuela uma de suas mais essenciais instituições. Assim, a ilegitimidade e a atipia da família paralela representam uma chave para entender a psicologia e a estrutura familiar do venezuelano. O tipo de poligamia de lógica matrilinear na Venezuela gera um homem fragmentado em relação a várias mulheres, sem conexão entre si, em tempos e espaços sociais distintos. Disto resulta um homem sem compromissos, atropelante e desconsiderado, escorregadio e não correspondente.¹⁷

Embora o destinatário dessa “mensagem moral” transmitida pela lenda pareça ser o homem infiel, nossa pesquisa afirma que é muito comum que a lenda desperte medo em qualquer pessoa na Venezuela.

¹⁷ Vethencourt 1990:121, apud Hurtado 1998.

Capítulo 3

O intercultural e as práticas verbais: o gênero relatório

Tendo em vista os objetivos aplicados da pesquisa, foi realizado um estudo de caso que consistiu em uma experiência em sala de aula com 24 alunos da 2ª série do Ensino Médio na fase inicial do curso de espanhol como língua estrangeira em uma escola particular situada no perímetro urbano na cidade de Campinas, onde a pesquisadora também é professora. Essa instituição se propõe formar “*cidadãos justos que trabalhem com a relação de igualdade; cidadãos que valorizem sua identidade, seu patrimônio histórico, cultural e ecológico; cidadãos solidários, capazes de respeitar aos outros, conscientes de ser construtores da história pessoal e coletiva*”¹⁸.

Levamos isso em consideração porque pensamos que uma proposta pedagógica deve estar sempre embasada em concepções teóricas que sirvam de fundamento para os planejamentos didáticos. Dessa forma, dependendo do tipo de ser humano que se quer formar, do tipo de sociedade que se quer construir e com quais valores se pretende trabalhar deveria surgir um determinado projeto pedagógico.

A proposta partiu do mais abrangente com o estudo dos territórios e grupos sociais, passando pelos legados culturais até chegar às lendas folclóricas. Posteriormente promoveu a produção de dois gêneros discursivos: um relatório técnico a partir dos dados apresentados e discutidos sobre ambas regiões de procedência das lendas, e um texto próprio do gênero diário pessoal. Neste último, o foco esteve na emoção de medo decorrente da leitura de “*La Sayona*” (compilada e sistematizada por Erminy Arismendi, entre outros) e da “*Iara*” (compilada e sistematizada por Câmara Cascudo).

¹⁸ Noções extraídas da apostila sobre o Projeto Pedagógico da Escola disponibilizada aos professores na instituição de ensino onde aconteceu o estudo de caso.

3.1 Trabalho com os componentes a partir de lendas folclóricas

Ao implementarmos a proposta interculturalista em aulas de espanhol como língua estrangeira, os conteúdos foram organizados da seguinte forma:

a) O componente **intercultural** consistiu no estudo dos territórios e espaços geográfico-sociais de *Los Llanos* venezuelanos e do Amazonas brasileiro, regiões onde *La Sayona* e *A Iara* se originaram respectivamente. Isto proporcionou ao aprendiz uma localização geográfica para que pudesse relacionar a língua e as discursividades da cultura-alvo aos espaços e habitats sociais da língua fonte. Além disso, se descreveram os habitantes de ambas regiões: o *llanero* e o amazonense tentando enfocar suas diferenças e semelhanças quanto às formas de economia, profissões, hábitos, entre outros. Por último, revelou-se a inter-relação entre aspectos literários, artísticos, dentre outros legados culturais, de ambas as culturas, a partir do material de estudo selecionado¹⁹.

Com a finalidade de reforçar a dimensão intercultural e o trabalho com o cruzamento de linguagens foi apresentada *La Sayona* nas versões rock e *joropo llanero*²⁰, e a *Iara* na versão escrita para proporcionar aos aprendizes diversos modos em que as lendas podem ser lidas e interpretadas.

A procura das versões musicalizadas envolveu várias visitas às bibliotecas e hemerotecas da *Universidad Central de Venezuela* (UCV) em Caracas assim como à *Fundación de Etnomusicología y Folklore* (FUNDEF), e algumas entrevistas com professores da UCV e da *Universidad Simón Bolívar* cujas pesquisas envolvem, entre outras coisas, o estudo da cultura e do folclore venezuelanos. Dentre outras coisas, a visita a Caracas nos rendeu a versão de *La Sayona* em *joropo*. Porém, como queríamos que o material das práticas discursivas também

¹⁹ Informações mais específicas serão encontradas nas aulas do estudo de caso.

representasse a heterogeneidade que permeia a cultura, começamos a procurar uma versão em um gênero distinto. O recurso foi enviar e-mails a várias instituições musicais²¹ na Venezuela e foi assim como finalmente chegamos a Paul Gillman²², roqueiro caraquenho que em uma gravação em 1994 fez uma coletânea de diversas lendas que fazem parte do folclore venezuelano, incluindo *La Sayona*.

b) O componente **língua/discurso** compreendeu, por um lado, a realização de relatórios técnicos (discurso predominantemente descritivo) para desenvolver a expressão formal dos elementos que tinham sido estudados no componente intercultural. Para o qual, primeiro foram explicadas algumas das formas de estruturar um relatório, e posteriormente pediu-se aos alunos que relatassem as características principais dos territórios e espaços geográficos, grupos sociais, e legados culturais de ambas as regiões (exemplos serão apresentados neste capítulo). Por outro lado, compreendeu a construção de narrativas em diário pessoal. Para tanto, considerou-se, fundamentalmente, que a estruturação dessas narrativas não se baseasse na mera acumulação de orações informativas, mas que se articulassem as idéias visando às produções de nuances de sentido. Para isso, trabalhou-se a relação das formas de exprimir o passado em espanhol com os traços semânticos que lhes são específicos (por exemplo, a expressão do passado durativo e pontual), e a construção de paráfrases por acréscimos esperados (exemplos constam do próximo capítulo).

c) O componente das **práticas verbais** direcionou-se à prática de escrita, relacionada à: leitura de textos enciclopédicos sobre as duas regiões pesquisados, na sua maioria, em Internet; leitura das lendas em português e espanhol; escuta da lenda *La Sayona* em *joropo* e rock;

²⁰ Estilo musical que se dança e toca em Barinas, Portuguesa e Apure, entre outros. É considerado como o *joropo* mais forte e vigoroso. Caracteriza-se pelos sapateados fortes do homem e vassouradas muito sutis da mulher. Os instrumentos típicos são o *cuatro*, a *bandola llanera* a *arpa llanera* e as *maracas*.(www.mipunto.com)

²¹ FESNOJIV, CONAC (Consejo Nacional de la Cultura), Fundación Vicente Emilio Sojo, Fundación Bigott, entre outras.

²² Algumas informações extraídas de <http://www.gillmanband.com>

discussão oral sobre ambas as lendas durante as aulas; e as produções escritas nos gêneros narrativo (diário pessoal) e descritivo (relatório técnico).

3.2 Cultura e relatórios técnicos

Em um primeiro momento, os alunos realizaram uma ampla pesquisa extra-classe, na língua alvo, sobre a região de *Los Llanos* venezuelanos e o Amazonas brasileiro. Fizeram também uma pesquisa sobre os grupos sociais que habitam essas regiões e sobre os legados culturais que têm surgido dessas terras. Esse processo implicou um estudo prévio também por parte da professora. Alguns dos resultados desse processo serão descritos a seguir. Basicamente, se referem à localização geográfica das regiões, tipos de cultivos, climas, tipos de economias, produtos agrícolas, características dos grupos sociais, estados que conformam os *Llanos venezolanos*, entre outros. (Ver Apêndice 4.)

De posse desses dados e tendo feito uma discussão inicial sobre o tema quando da proposta da pesquisa, procedeu-se ao estudo dos territórios e espaços geográficos concretos onde se originaram as lendas, relacionando a língua e as discursividades da cultura-alvo aos espaços sociais em que foi produzida a lenda brasileira. Com o objetivo de desenvolver a prática oral na língua estrangeira, pediu-se que os alunos, cada um com seu texto pesquisado, fossem relatando as características principais dos territórios e espaços geográficos, e, assim, a professora ia escrevendo na lousa as informações mais relevantes. Entre outras coisas, sobre *Los Llanos*, os alunos comentaram sobre o nome que se deve a serem territórios formados por grandes planícies, localizadas na região central até o sudoeste do país. durante essa prática oral, falou-se também que é uma região de clima quente, com muitos rios, entre eles o Apure, Portuguesa, Guanare e Boconó e cuja economia se baseia principalmente na grande produção agrícola e pecuária, a exploração petroleira e as jazidas minerais.

Com relação ao Amazonas, foram comentados seus três tipos de relevo, a região de terra firme, com selvas de árvores de grande altitude; a região de Igapós ou alagada; e a região de terras de cultivo localizada entre o Igapó e a região de terra firme. comentou-se que a temperatura era semelhante à dos llanos e que a economia se baseia na mineração, agricultura, indústrias e pesca. Falou-se nos grandes rios Amazonas, Negro, Solimões, Madeira, Tajapós, Trombetas, etc. E houve um pequeno debate sobre a produção industrial que teve seu início com a declaração em 1967 de Manaus como zona franca.

Seguindo o mesmo procedimento de escrever na lousa a partir dos comentários orais, prosseguiu-se com a descrição e identificação dos grupos sociais, assim como também se revelou a inter-relação entre aspectos literários, artísticos e culturais. Especificamente, o coloquio foi sobre a composição racial e étnica e a distribuição geográfica dos habitantes de ambas as regiões, a riqueza do artesanato, as festas e bailes tradicionais, a literatura ambientada na região do Amazonas como, por exemplo, Cobra Norato, Macunaíma, a lenda da Vitória Régia, do Guaraná, do Mapinguari, do Boto cor-de-rosa, da Iara; e *La Sayona*, *La Llorona*, *El Silbón*, *Juan Machete*, da região de *Los Llanos*.

Em seguida, foram apresentadas formalmente as lendas da "Iara" e "*La Sayona*" e as imagens de ambas as personagens. (Ver Apêndices 1 e 2.)

A partir desse ponto, os alunos iniciaram a leitura da "Iara" sem nenhuma ajuda por parte da professora. Eles explicitaram que estavam tendo dificuldades para compreender o texto devido ao desconhecimento do significado dos termos indígenas. Isso aproveitou-se como base para uma oficina sobre o léxico apresentado na lenda. Durante o processo, dentre outras coisas, os alunos comentaram sobre a importância de conhecer os termos para a compreensão da lenda tanto na dimensão lingüística como cultural, e sobre o aparecimento da "Iara" na obra Macunaíma.

Os significados, dados na língua alvo, se apresentaram da seguinte forma:

Iara: Madre del agua, señora del agua, de “i”, agua y “ara” señora. La pronunciación de “ig” de la “i” (el autor escribía “y”) ha hecho que de diferentes formas se haya escrito esa palabra; así tenemos ioara, gauara, oioara, etc. (Joaõ Barbosa Rodrigues²³).

Igarapé: Brazo de río que penetra por el interior de las tierras, que a veces presenta condiciones de navegabilidad, o entonces se origina de nacientes en determinados puntos. (“Vocabulário Amazonense”, Alfredo da Mata, Manaus, 1939).

Matupiris: Pececitos que nadan en bandadas por las orillas de los ríos (BR).

Igapó: Floresta sumergida en el agua (BR).

Tapuia(o): Muchacha (o).

Jauaris: Palmeras.

Mururé: Dama-del-lago, (BR). Denominación amazonense de varias plantas del tipo ninfeáceo.

Piracema: Cardumen de peces cuando suben los igarapés para desovar (BR).

Apucuitaua: Lo mismo que *Iapucuitá*, remo, según Stradelli.

Murizal: Aglomeración de *muris*, gramínea acuática muy común en los ríos amazónicos.

Iacumá: Remo (BR), *jacumã*.

Tejupar: Choza (BR).

Ir de Bubuia: Deslizarse en la corriente, sin el impulso de la *jacumã*, al ritmo de las aguas, bajando.

Iapis: Pájaro, *japi*, *japim*.

Samaumeira: Gran árbol que se encuentra en Amazonas.

Muruchi: También *muruxi*, *muruxim*.

Aracuã: El *arancuã* canta después de las 6 de la tarde (BR). (Según Alfredo da Mata em “Vocabulário Amazonense” es una especie de gallináceo).

Boiadouro: Palabra que indica el lugar en que flotan las tortugas. (BR).

Iurará: Tortuga (BR). *Iururá*, tortuga hembra, (“Vocabulário Amazonense”, Alfredo da Mata, Manaus, 1939).

²³ João Barbosa Rodrigues (ora BR), botánico, arqueólogo, etnógrafo, grande estudioso do folclore indígena. A lenda transcrita, comum a todo Brasil, faz parte do seu ensaio: “Lendas, Crenças e Superstições” publicado na Revista Brasileira, tomo X, p. 35-37, Rio de Janeiro, 1881.

Sararaca: Flecha para pescar tortugas (BR).

Muirapara: Arco (BR).

Acarequissaua: *Akarequissaua*, *akaré*, garza, *quiçaua*, red, dormitorio. Las garzas, a las 5 de la tarde más o menos, se dirigen en bandada de miles hacia el dormitorio que queda literalmente blanco.

Capiuara: Capibara, carpincho, chigüire.

Canarana: Gramíneas del género *paspalum*.

Jaçanã: Ave pequeña de largas piernas, común en el Norte y Nordeste brasileño.

Periantã: *Peri*, junco, *antã*, duro. Pequeñas islas formadas por gramíneas, palos, unidas con arcilla, que se desprenden de las orillas y bajan por el Amazonas (BR).

Pirarucu: *Pirá*, pez, *urucu*, rojo (BR).

Taíra: Hijo (BR).

Munusaua: Muerte (BR).

Jurataí: *Iurú*, boca, *tuí*, grande, explayada: es la descripción de un tipo de pájaro. *Iurutaí*, *Uorutau*.

Pirassara: Pescador (BR).

Mutapá: Es el *periantã* cuando aún está unido a la orilla del río (BR).

Teonguera: Cadáver (BR).

O Gigante dos rios: El río Amazonas.

Posteriormente, se realizou a leitura em voz alta de “*La Sayona*” da qual os alunos escutaram também as versões musicadas em rock e *joropo*. Uma vez trabalhado o léxico de ambas lendas, procedeu-se à realização de um debate sobre os indícios sócio-culturais que podiam ser depreendidos delas. Os alunos mostraram-se muito interessados nas discussões sobre essa

“mulher” apresentada nas lendas, sobre o fator “traição” em “*La Sayona*”, sobre o encanto da “Iara” que deixa o homem preso a ela, etc.

A última etapa consistiu na elaboração dos relatórios técnicos que, como mencionamos anteriormente, tiveram como base o estudo realizado sobre os territórios e espaços, grupos sociais e legados culturais das duas regiões. Para tanto, a seguinte proposta foi entregue aos alunos divididos em pequenos grupos:

- 1- *Escribir un informe a partir de los datos de territorio, grupos sociales y legados culturales de la región de los Llanos y del Amazonas discutidos en clase, enfatizando en los datos de cultura, la formación histórica de esos territorios en los dos países y los grupos sociales existentes o llegados por inmigración, entre otros.*
- 2- *Comentar qué fue lo que les llamó la atención del descubrimiento de las culturas y apuntar perspectivas de cómo, por ejemplo, ese informe podría continuar. O sea, considerando los intereses personales indicar algunas perspectivas futuras de investigación intercultural entre otras regiones de los mismos países, o con otros países, o algún otro tema de las mismas regiones.*

A professora escreveu na lousa algumas das informações que podiam constar dos relatórios. Os mesmos poderiam ser escritos como um texto contínuo ou seguindo tópicos, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão. A seguir, ilustramos os resultados com dois dos relatórios feitos em casa pelos alunos²⁴:

Los Llanos y el Amazonas

Introducción

En la clase de español estudiamos desde aspectos culturales a geográficos de ambos llanos y Amazonas, y fuimos instruidos para hacer un trabajo relatando todo que era relevante. Nuestro objetivo principal es de hacer un informe que conste la información histórica de los grupos sociales, el aspecto geográfico y cultural.

²⁴ Mantivemos a grafia literal dos alunos.

El Amazonas

▪ Geografía:

En la parte oriental del país, las temperaturas son altas, la pluviosidad es constante y la humedad elevada. Su vegetación y fauna son muy hermosas, los inmensos territorios son protegidos y varias nacionalidades indígenas conviven con tradiciones y costumbres propias y distintas.

En la Amazonía, la estación es lluviosa y húmeda de enero a septiembre, y seca de octubre hasta diciembre.

▪ Economía:

La floresta amazonía contiene la mayor reserva de madera tropical del mundo y cuya utilización tiene contribuido para generación de renta para el desenvolvimiento brasileño, entretanto los impactos socio ambientales, causados por la mala utilización de estos recursos hay contribuido mucho para la destrucción de la floresta. A partir de estos datos, constituyeron una certificación forestal con principios y criterios de un documento, con reglas y procedimientos que permitían un acompañamiento y evaluación de condiciones de la floresta.

Una actividad muy conocida en el Amazonas es la extracción vegetal de borracha, pero es considerada inviable económicamente pues es un atraso tecnológico, además de una gran dificultad para la manutención de los trabajadores y prejudicial para la floresta. Entonces, las reservas extractivas tradicionales surgen como alternativas de desenvolvimiento sustentable para la región, especialmente en el estado de lo Acre.

Hay una preocupación en una innovación técnica para una economía de base extractiva, llamada "couro vegetal" (un tejido de algodón y látex silvestre).

Las actividades que caracterizan la economía son la agricultura, pecuaria, pesca, ecoturismo, extracción vegetal,

garimpos, industrias, madera, oro, petróleo, transporte fluvial.
Curiosidades: Actualmente hay una gran preocupación del tráfico de plantas y animales en esta región.

- **Aspectos Culturales:**

Las fiestas culturales más conocidas del estado de Amazonas son el "Bumba meu boi" y "Cupuaçu". Hay muchas leyendas curiosas sobre la floresta amazonia, que también hacen parte de la cultura del pueblo de Brasil, como "Iara", "O Curupira", "O Guaraná", "Vitória Régia", "Boto cor de rosa", "Lenda do Açaí"...

- **Origen:**

El Amazonas fue colonizado por los portugueses y posteriormente por nordestinos y emigrantes que ya habitaban el país.

- **Educación:**

A través de una análisis, fue constatado que el Amazonas presenta una situación educacional peor que la media nacional en demás regiones. Todavía, esta situación esta mudando para mejor.

Los Llanos

▪ Geografía:

Venezuela posee hermosas regiones, los llanos, extensas sabanas que se pierden en el horizonte, dónde la vegetación y la fauna tan variada, son de una belleza única. El territorio se reparte en nueve regiones, al todo son 916.445 Kilómetros cuadrados de tierra.

En esta región se pueden apreciar la lluvia y la sequía, en la primera, los bosques de galería, caños y las sabanas, llenas de palmas, corozos, mere cures, samanes que presentan todo su esplendor en esta época. En la segunda, las colores predominantes son el amarillo y marrón, el polvo cubre la llanura y la vida se extingue, es la mayor parte de la región para concentrarse en pocos focos dónde permanece el agua, estos cambios hacen que el llano tenga dos períodos de atracción opuestos e igualmente llamativos.

Todas las especies animales se concentran durante el verano en lagunas y morichales, muchas áreas del llano se inundan durante la época de lluvias. Junto a sus relieves, clima y su hidrografía, completan las riquezas y aumentan la biodiversidad de Los Llanos su fauna y flora. La región se caracteriza por el alto número de animales que conviven en sus ecosistemas, dónde muchas especies sincronizan el nacimiento de sus crías con el fin de verano a fin de aprovechar la abundancia de alimentos que trae la lluvia para criarlos.

▪ Economía:

Llevar el ganado a pastar es una de las faenas más importantes, porque la ganadería es una parte fundamental de su economía. Las condiciones naturales de la región determinan un cambio en la fauna silvestre.

Las principales ciudades de los Llanos son Barinas, Portuguesa y San Fernando Apure, que es la capital y centro económico del estado Apure, una ciudad pequeña de unos 135 mil habitantes. Allí se realizan las transacciones económicas de la región, que se basan en la agricultura y la ganadería. Las tres ciudades tienen características distintas, la primera, llamada de llanos occidental (bajos, con alturas inferiores a 100m sobre el nivel del mar), la segunda, los llanos altos, que se encuentran a los pies de Los Andes, y la tercera, los llanos esteros, que durante el invierno son cubiertos por

inundaciones por causa de las lluvias, mientras que los llanos altos con montañas, ofrecen suelos óptimos para la actividad agropecuaria. Entretanto, los llanos orientales, situados en Anzoátegui y el occidente de Monagas, son los suelos con elevaciones inferiores a 40m, que ofrecen las mejores condiciones físicas para la actividad agropecuaria.

Básicamente, la economía de los Llanos es caracterizada por ganadería extensiva, cultivo de algodón, sorgo, arroz, maíz, maní, merey, caraotas, actividades petrolera y turismo ambiental y ecológico.

- **Origen:**

La origen del pueblo de los Llanos es pré colombiano que llegó por el Sur, de la región del Amazonas, por el Oeste, de los Andes y por el Norte, del Caribe. Esta era constituida por cazadores, pescadores y nómades. Fue descubierto por Cristóbal Colón en el 2 de Agosto de 1498, los principales objetivos eran convertir los aborígenas en cristianos y encontrar oro y perlas. Los indios mostraran resistencia durante la colonización. Había el cultivo de Cacao y su independencia ocurrió en 19 de Abril de 1810.

- **Aspectos Culturales:**

Las fiestas culturales más conocidas son el "Carnaval" y "Fiesta de la Padrona". Su leyenda también bastante conocida es de "La Sayona".

Conclusión

Concluimos entonces que los llanos y el Amazonas presentan algunos aspectos iguales y diferentes, y lo que más nos llamó la atención fue en el aspecto cultural, sobre las leyendas, en especial de Iara y Sayona. Gustaríamos de agradecer en especial la profesora María que surgió con la propuesta de trabajo, pero no solamente por la realización de este proyecto, mas por convivir todo un año en contacto con la lengua española y toda la información que aprendemos al hacer el trabajo.

Qué relación existe entre la leyenda de Iara y Sayona?

Las leyendas tanto de los llanos cuanto de la Amazonía se aproximan porque los dos retratan una bella mujer; en la leyenda de la Sayona ella es una mujer delgada, alta, de uñas largas y elegantes, y en la leyenda de la Iara ella es morena, de cabellos negros y ojos castaños. Las dos mujeres, en sus leyendas tienen un cierto tipo de relación: La Sayona castigaba y reprobaba los hombres de mala conducta y infieles, para esto ella usaba de una belleza falsa para seducir los hombres que se aproximaban de ella que en este momento se transformaba en un terrible ser; ya la Iara encantaba los hombres con su canto y su cuerpo, pues ella se bañaba en las márgenes de los ríos. Los hombres que la avistaban, no aseguraban los instintos y se mergulhavan en el agua, entonces, Iara los levaba para el fondo de el río y los mataba con su feto.

Exemplo B

Informe

Durante el segundo semestre de 2004, investigamos y estudiamos en las clases de español, el carácter de dos regiones importantes para America Latina: Los llanos venezolanos y la region amazónica del Brazil. Intentamos descubrir tanto los aspectos culturales y populares cuanto las informaciones geográficas, económicas y sociales de estas localidades. Nuestro principal objetivo era hacer la comparación entre estos lugares, analizando como esto influía en la vida de las personas que allí moran. Analizamos desde leyendas como de la Yara e de la Sayona hasta actividades que sustentan los dos paises.

Pudimos percibir las diferentes formas de relevo existentes em las dos regiones. Em cuanto los llanos, situado en la parte central hacia el sudoeste del territorio de venezuela, es formado por grandes planicies, la amazonia, en el centro-norte de Brasil, posee três tipos de relevo: zona de tierras firmes, Igapó y Tierra de cultivo. El primero es caracterizado por una selva con árboles de gran porte. El segundo se refiere a áreas de la selva que permanecen inundadas a mayor parte del año. La última forma de relevo es una zona intermediária entre el Igapó y la Tierra Firme. Ambas regiones poseen gran cantidad de rios. Podemos citar el Amazonas, Rio Negro, Madera, Solimoes, entre otros en Brasil y Apure, Portuguesa y Boconó en el lado venezolano. La temperatura de las dos localidades es semejante, con clima tropical, varia entre 25 y 33 grados celsius.

Los dos lugares tienen una identidad cuanto sus economías, que son basadas en agricultura y pesca, principalmente. No caso de la Amazonia, tenemos, todavía, indüstrias de diversas naturezas, debido a la zona franca de Manaus, establecida en 1967, y extracciones minerales. La agricultura de esta región es constituida por el cultivo de naranja, yuca, arroz, banana y asaí, prioritariamente. La región de los llanos cultiva productos semejantes, como arroz y yuca. Mientras tanto, existe el cultivo de produtos alternativos, como algodón, mani, caraotas, ajonjoli y maiz. No podemos olvidarnos de citar que en las dos localidades hay la exploración petrolera e

yacimientos minerales de calcáreo y estaño, en la amazonia y de cuarzo, granito y oro en los llanos.

Nosotros investigamos, también, acerca de las informaciones sociales de cada una de las regiones. Podemos percibir que hay, en los dos lugares, una fuerte presencia de grupos indígenas. Existe, aún, una enorme discrepancia entre la cantidad de habitantes por km cuadrado en las localidades analizadas. Encuanto en la región brasileña viven 2 habitantes por cada km cuadrado, hay en la parte venezolana cerca de 15 habitantes por esa misma area. Talvez por essa razón, esta última región apresenta problemas cuanto al fornecimiento de servizos básicos como agua, salud, educación, dentre otros. Tenemos que somar a esta causa el factor de que la economía de los llanos nos es o suficiente fuerte para sustentar toda su población.

La Amazônia tiene la mayoría de los habitantes de color parda, seguida de blanca e, por el último, de negros, que se conta por vuelta de 4%. Las zonas urbanas son los lugares donde moran más de la mitad de la población. En los llanos, esse dado es igual. Cuanto a colores de la piel de los llaneros e su respectivas orígenes, tenemos presencia de negros, indios pardos e españoles blancos.

Los legados culturales pueden ser traducidos por leyendas y costumbres llevados por la población de geración en geración. Artesanía es una típica forma de sustento en los dos lugares. En los Llanos, debemos citar el Joropo, que puede ser una fiesta popular o un estilo musical, encuanto en Amazonia, tenemos la fiesta de Parintins como principal manifestación de el pueblo. Entre las leyenda, tenemos la venezolana Sayona e la brasileña Yara. Ambas son histórias que buscan educar el hombre no sentido de que él será castigado se cometer traición a mujer, por ejemplo. Tanto Sayona, que persigue los hombres que traen, quanto Yara, que los llama para el fondo del mar, ~~intentar~~ contruir la identidad del hombre de cada nueva geración que conoce la historia, lo educando a partir del miedo que esto tiene.

En lo final de todo esse trabajo, podemos concluir más algunas cosas. Primeramente, gostaríamos de llamar atención para aquillo que nos despertó más interesse: a forma como los llaneros e amazonenses encaran los legados dejados por la geración pasada. Las leyendas, por ejemplo, hacen muchas personas sentir miedo

de las personajes. En los dos territorios, existe mucha valorización de datos culturales.

Aún podemos concluir que las dos regiones tienen cierta semejanza en los aspectos sociales y económicos, apesar de diferiren cuanto a geografía. La importancia del trabajo no estaba en saber o que la Amazonia tenía de itens culturales igual, por exemplo, al Llano. La gran importância está en el facto de que tuvimos la oportunidad de analizar datos y comparalos a otros de natureza diferente, de modo completo.

Posteriormente à entrega dos relatórios, foram realizadas algumas oficinas para a discussão das impressões tidas a partir da leitura das lendas que constavam em comentários feitos no relatório. Ao mesmo tempo, se discutiram os aspectos lingüísticos/discursivos, visando a futura reformulação dos relatórios.

Quanto à escolha da forma de estruturação do relatório, observamos que o exemplo A corresponde a um texto dividido em itens em que ambas regiões foram apresentadas de forma independente. Nele constam dados sobre a geografia, economia, aspectos culturais, entre outros. Durante o debate, apontou-se que da conclusão consta uma breve hipótese sobre a relação entre as duas lendas trabalhadas em aula:

“Qué relación existe entre la leyenda de Iara y Sayona? Las leyendas tanto de los llanos cuanto de la amazonía se aproximan porque los dos retratan una bella mujer; en la leyenda de la Sayona ella es una mujer delgada, alta, de uñas largas y elegantes, y en la leyenda de la Iara ella es morena, de cabellos negros y ojos castaños. Las dos mujeres en sus leyendas tienen un cierto tipo de relación: La Sayona castigaba y reprobaba los hombres de mala conducta y infieis, para esto ella usaba de una belesa falsa para seducir los hombres que se aproximaban de ella que en ese momento se transformaba en un terrible ser; ya la Iara encantaba los hombres con su canto y su cuerpo, pues ella se bañaba en la márgenes de los ríos. Los hombres que la avistaban, no aseguraban los instintos y se mergulhavan en el agua, entonces Iara los levaba para el fundo de el río y los mataba con su fetiso”.

Por sua vez, o exemplo 2 apresenta um texto contínuo que se inicia com uma breve introdução para dar uma idéia ao leitor sobre o assunto a ser tratado. No restante do texto, se

comparam as duas regiões estudadas: *Los Llanos* e o Amazonas, no tocante à geografia, economia, organização social, e legados culturais. Nas conclusões relatam que lhes pareceu interessante a forma como ambos grupos sociais valorizam os legados culturais, e sobre as lendas consta o seguinte comentário que foi retomado durante o debate:

“Entre las leyendas, tenemos la venezolana Sayona e la brasileña Yara. Ambas son historias que buscan educar al hombre no sentido de que él será castigado se cometer traición a mujer, por ejemplo. Tanto Sayona, que persigue los hombres que traen, quanto Yara, que los llama para el fondo del mar, intentan construir la identidad del hombre de cada nueva generación que conoce la historia, lo educando a partir del miedo que esto tiene”.

Quanto aos legados culturais, nos outros relatórios apresentados, constaram comentários interpretativos como:

“La cultura es lo más importante factor de diferencia entre las regiones. Si por un lado, en el Amazonas, la leyenda de la Iara tiene legado indígena, la Sayona, de los Llanos, por otro lado, es de origen urbana. En la Iara, ella es retratada por una sirena muy hermosa que encanta los hombres con su canto hasta la muerte. Encuanto la Sayona es la alma horrible de una mujer que amedronta los hombres adúlteros”.

“Las leyendas más similares entre los Llanos y el Amazonas son, respectivamente, la leyenda de la Sayona y de la Iara. La primera, es sobre una mujer que castiga los hombres que son infieles, por estar siempre a procura de su hombre. La Sayona geralmente aparece como uma aparición, que lleva los infieles para el cementerio y los mata allá. La leyenda de la Iara, por otro lado, es sobre una mujer que vive en el Río Amazonas e atrae jóvenes guerreros para allá con su canción. Cuando llegan, los hombres son llamados por ella para el fondo del río, donde moren ahogados. Las dos leyendas poden parecer diferentes, pero tienen la misma base: en ambas hay una mujer que se vinga de los hombres, pero ni siempre los mata”.

Foi possível observar que nenhum dos dois relatórios apontou perspectivas de continuação do tema, como tinha sido pedido.

Quanto à reformulação, trabalhou-se com a materialidade lingüística ao ressaltarem-se as inadequações dos gêneros dos substantivos, da acentuação, da ortografia, entre outros problemas

lexicais. Mas, principalmente foram retomadas algumas das expressões que os alunos tinham usado em espanhol, mas que representavam formas enunciativas na língua materna. Isto, com a intenção de ressaltar como se transita de uma língua/discursividade própria para outra na procura de construções de sentido. Por exemplo: o uso de *“pudimos percibir”* quando devia ter sido *“pudimos darnos cuenta”*; o uso de nexos como *“en cuanto los llanos...”*, *“cuanto sus economías...”*, *“aún podemos concluir...”* e *“mientras tanto, existe el cultivo de...”* em lugar de *“mientras los llanos...”*, *“encuanto a sus economías...”*, *“así/aún más podemos concluir...”*, *sin embargo, existe el cultivo de...”* respectivamente.

Alguns exemplos dos procedimentos de reformulação serão apresentados ao tratarmos com a experiência do gênero diário pessoal no próximo capítulo.

Capítulo 4

Práticas de escrita e reformulação

Na visão da Análise do Discurso, a escrita é um processo verbal específico e não a transcrição da fala. A partir disso, estabelecemos uma relação com a noção de enunciação. Dessa forma, escrever um texto implica, entre outras coisas, tomar uma posição enunciativa a partir de implícitos e dentro de gêneros discursivos situados em contextos situacionais, histórico-sociais ou ideológicos. Neste capítulo nos dedicamos ao trabalho com enunciados no gênero diário pessoal suscitados a partir das leituras e escuta das lendas folclóricas, na língua alvo e na materna.

Muitos estudiosos da linguagem já realizaram pesquisas que demonstram a riqueza do trabalho com reformulações de textos, todavia, curiosamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²⁵ (PCNEM), especificamente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nada consta sobre o trabalho com reformulações de textos. O mesmo acontece nas Orientações Educacionais Complementares²⁶ aos PCNEM (conhecido como PCN+) para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna. Nelas se ressalta que para que o professor crie estratégias que permitam desenvolver a “competência comunicativa” e os conteúdos selecionados nos três anos do ensino médio, metodologicamente, ele deveria trabalhar a partir de três frentes: a) estrutura lingüística; b) aquisição de repertório vocabular; c) leitura e interpretação de textos.

Ainda, quando parte dos professores o trabalho com reformulações, o que se comprova muitas vezes é que os alunos, no caso da língua estrangeira, se limitam a re-escrever o texto com base em substituições léxicas apontadas na correção. A esse respeito, Françoise Boch²⁷ apontou, em palestra sobre escrita, que o mesmo acontece na reformulação de textos na língua materna. Em um estudo realizado com 400 alunos do Ensino Médio na França, foi possível constatar que a

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf>

operação mais freqüente nas re-escrituras é a simples substituição de palavras. Por outro lado, a utilização de acréscimos ou supressões é praticamente inexistente.

Serrani (2004) apresenta a reformulação como sendo um recurso ímpar que pode ser utilizado para que as práticas de linguagem sejam enfocadas como processos imbricados em contextos sócio-culturais. Para a autora:

"(...) reformular de uma forma significativa é tomar uma posição enunciativa. Quando se trata de reformulações ativas, ou seja, aquelas que não resultam de meras imitações superficiais, o sujeito do discurso se mobiliza para inter-relacionar efetivamente materialidade lingüística e processos discursivos" (Serrani, 2004: 11).

Com a intenção de corroborar a importância desse tipo de trabalho nas aulas de línguas, procedemos de duas formas: propusemos, a um grupo de alunos, três reformulações utilizando acréscimos esperados a partir de um texto escrito dentro da proposta interculturalista, e a um outro, propusemos escrever três textos de certa forma tematicamente relacionados, mas sem reformulação alguma (alguns exemplos desses textos serão apresentados mais adiante).

4.1 Proposta do escrevente indeterminado (PEI)

Dentro do componente das práticas verbais, decidimos trabalhar com duas frentes: a PEI (Serrani, 2003) e as reformulações.

A PEI procura que a presença da subjetividade profunda do aprendiz se concretizasse mais nas práticas de produção escrita. Essa proposta parte do princípio de que com a indeterminação do escrevente, a subjetividade do aluno está mais presente porque, afinal, ele estaria escrevendo menos para o professor, para obter uma nota, e ainda menos para a aplicação de conteúdos.

²⁷ Palestra oferecida no início de junho, 2005 no IEL-UNICAMP pela pesquisadora da Universidade de Grenoble III.

Dando continuidade ao estudo de caso, se retomou oralmente a história de cada lenda e para as práticas escritas se partiu da suposição de que ambas estão de algum modo relacionadas ao estado afetivo medo. Durante a aula, foram narradas algumas experiências pessoais da professora e dos alunos tendo como foco esse estado afetivo.

A PEI contemplou os seguintes passos:

- a) Primeiro, pedimos aos alunos que, tendo como referência as lendas e os comentários e experiências narradas em sala, escrevessem um ou dois parágrafos supondo o contexto de diário pessoal, relatando uma experiência amedrontadora. O uso do passado (pretéritos *indefinido* e *imperfecto*) foi ressaltado na versão escrita de *La Sayona* para revisar o contraste feito entre o passado durativo e pontual (uma explicação formal já tinha acontecido em aulas anteriores).
- b) Em seguida, explicamos aos alunos que eles deveriam escrever suas experiências sem se identificar, ou seja, sem escrever seus nomes. Com a intenção de ilustrar a prática em sala, fizemos uma seleção de três textos que representam um recurso para elucidar aquilo que nossa pergunta de pesquisa pretende questionar, isto é, como é possível mobilizar memórias discursivas na implementação de uma proposta curricular interculturalista. Os exemplos a seguir são formulações do grupo de alunos descrito anteriormente:

I- En julio de este año me aconteció²⁸ una cosa muy aterrizante. Yo estaba en la casa de mi yovó cuando esto ocorrió. Escuche la estória. Todas las vacaciones, yo paso una semana en Sao Paulo, para ficar un poco con mi avó y veer mi tio, tia y él resto de mi familia. En aquél dia, yo estaba jantando con mi avó, mi tio y la namorada dél. Nosotros estábamos comiendo “fondie” y acabamos esto a las diez y media. Yo me lembro que la namorada de mi tio tenía que irse embora y en aquél dia estaba pasando en la television un juego dél Brasil de la Copa América, contra Mexico.

Cuándo nosotros acabamos el jantar, el juego estaba en el intervalo. Yo pensé en irme tomar una ducha. Pero yo aché mejor ficar en la sala con mi avó para veer el secondo tiempo dél juego. Mi tio fue, entonces, llevar su namorada hasta la rua, dónde estaba él coche de ella. Después de uns minutos que él había ido, él retornió acompañado de dos hombres. Un de ellos tenía una arma en una de las manos. Yo me torné asustado y mi avó también. Los hombres entraron en casa y hicieron nosostros ficarmos sentados en él sofá. Ellos ficaron unas dos horas y media dentro de la casa y robaron algunos tenis y relojes. También pegarón él coche de mi avó y la moto de mi tio. Llevaron celular también. Después que ellos sayeron, mi tio fue atras de ellos en su otro coche que estaba fuera de la garaje. Mi tio encontró ellos a dos quarterones roubando otra casa.

- 2- Tiene una vez que yo senti mucho miedo. Cuando yo era chico, tuve una época que estaba habiendo muchas noticias de E.T. Yo tenia mucho miedo de E.T., no sé exactamente porque, acho que pensaba que ellos iriam levar-me para la nave y hacer experiencias. Y lo pior, estaria longe de mi papa y mama. Una otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi papa descobriu un osso a mais en mi perna, como un tumor. Yo no he dormido las dos noches seguintes. Yo fiqué con muy miedo de morrer. Yo tremia en la mi cama. Pero despues que fue en el médico, y él esclareceu tudo yo no tuve mais miedo.

- 3- Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que el usual. Yo dormía sola en el cuarto, y la janela estaba abierta, y el sonido del viento tomaba cuenta del recinto. Yo morría de miedo de apariciones, y días atrás había ouvido historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no acendia, entonces tuvo que caminar hasta mi cama en el oscuro. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque encuanto andaba el viento pasó por mi pelo y me “arrepíó” la espina. Era como los finos dedos de una mujer que tocaban mi nuca y me llamaban para la janela. Cuando finalmente llegué a la lamparina, la acendí e no podía mirar la parede oposta. No sé se había algo o alguién en el cuarto, pero sé que la sentí.

- c) Posteriormente, os diferentes textos foram previamente digitados e numerados, e a materialidade lingüística das seqüências intradiscursivas foi corrigida tendo como referência os “*parámetros para corrección*”²⁹ que foram entregues aos alunos no início do ano escolar.
- d) Quando a professora devolveu os textos aos alunos para sua reformulação, cada um deveria encontrar seu próprio texto, que dessa vez tinha sido marcado com um número, e reformulá-lo seguindo o mesmo procedimento de não identificação. Eles deviam continuar colocando o mesmo número que aparecia no texto digitado que acabaram de receber. Não conseguimos deixar de perceber que os alunos ficaram surpresos por não poder escrever seus nomes nas reformulações e repetidas vezes fizeram a mesma pergunta à professora: “*¿no es para escribir el nombre, né?*”. Pareceu-nos que a indeterminação era, para eles, sinônimo de impossibilidade de atribuição de nota pelo trabalho realizado e isso soava como algo, no mínimo, muito estranho.
- e) Na próxima etapa, além de reformular seu texto, os alunos tiveram de se posicionar com respeito a uma seqüência produzida no texto 1. Ou seja, eles escreveram um comentário metadiscursivo apresentando argumentos a favor ou contra a ação do “tio”.

Para a re-elaboração dos enunciados, foi seguida a reformulação por acréscimos esperados (Fabre, 1987; Normand, 1987 apud Serrani, 2003) que são formulações após nexos como: *o sea, es decir, mejor dicho, para decirlo en otros términos, en otras palabras, en otros términos, etc.*

Com o objetivo de servir de apoio para a formulação do parágrafo que evidenciaria o posicionamento com respeito ao texto 1, foram lidos e discutidos durante a aula três textos extraídos, pela professora, de jornais veiculados na Internet. Dois apresentavam as possíveis

²⁹ Ver apêndice 5.

consequências de se reagir a assaltos e o outro algumas medidas de segurança ou dicas de como agir em casos de assaltos. (Ver apêndice 6)

4.2 Escrita e gênero discursivo diário pessoal

As primeiras reformulações se encontram a seguir, em 1A, 2A e 3A:

<i>I- En julio de este año me <u>aconteció</u> una cosa muy aterradorante. Yo estaba en la casa de mi <u>vovó</u> cuando esto <u>ocorrió</u>. Escuche la <u>estória</u>. Todas las vacaciones, yo paso una <u>semana</u> en Sao Paulo, para <u>ficar</u> un poco con mi <u>avó</u> y <u>veer</u> mi <u>tio</u>, <u>tia</u> y <u>él</u> resto de mi familia. <u>En</u> <u>aquél</u> <u>día</u>, yo estaba <u>jantando</u> con mi <u>avó</u>, mi <u>tio</u> y la <u>namorada</u> <u>dél</u>. Nosotros <u>estábamos</u> comiendo “fondie” y acabamos <u>esto</u> a las diez y media. Yo me <u>lembro</u> que la <u>namorada</u> de mi <u>tio</u> tenía que irse <u>embora</u> y <u>en</u> <u>aquél</u> <u>día</u> <u>estaba</u> pasando en la <u>television</u> un juego <u>dél</u> Brasil de la Copa América, contra <u>Mexico</u>. <u>Cuándo</u> nosotros acabamos <u>el</u> <u>jantar</u>, el juego estaba en el intervalo. Yo <u>pensé</u> en <u>irme</u> tomar una ducha. Pero yo <u>aché</u> mejor <u>ficar</u> en la sala con mi <u>avó</u> para <u>veer</u> el <u>secondo</u> tiempo <u>dél</u> juego. Mi <u>tio</u> fue, entonces, llevar su <u>namorada</u> hasta la <u>rua</u>, <u>dónde</u> estaba <u>él</u> coche de ella. Después de <u>uns</u> minutos que <u>él</u> había ido, <u>él</u> <u>retornió</u> acompañado <u>de</u> dos hombres. <u>Un</u> de ellos tenía <u>una</u> arma en una de las manos. Yo me <u>torné</u> <u>asustado</u> y mi <u>avó</u> también. Los hombres entraron <u>en</u> casa y <u>hicieron</u> <u>nosostros</u> <u>ficarmos</u> sentados en <u>él</u> sofá. Ellos <u>ficaron</u> unas dos horas y media dentro de la casa y robaron algunos</i>	<i>IA- En julio de 1999 me ocurrió una cosa muy aterradorante. Yo estaba en la casa de mi <u>avuela</u> cuando esto ocurrió. Escuche la <u>história</u>. Todas las vacaciones, yo paso una <u>semana</u> en Sao Paulo, para ver ∇ mi <u>avuela</u> y ∇ mi <u>tío</u>, o en otras palabras, quedar∇ con ellos por <u>alguno</u> tiempo. <u>Aquél</u> día, yo estaba cenando con los dos y la novia de mi <u>tío</u>. Nosotros <u>estábamos</u> comiendo <u>fondie</u> y acabamos a las diez y media. Yo me recuerdo que la novia de mi <u>tío</u> tenía que irse y (en) <u>aquél</u> <u>día</u> <u>estaba</u> pasando en la <u>televisión</u> un juego entre Brasil y <u>Mejico</u>, por la Copa América. Cuando nosotros acabamos la cena el juego estaba en el intervalo. Yo <u>pensé</u> en ir a tomar una ducha. Pero yo <u>pensé</u> que era mejor quedar∇ en la sala con mi <u>avuela</u> para ver el segundo tiempo del juego. Mi <u>tío</u> fue, entonces, con su novia hasta la calle, donde estaba el coche de ella. Después de unos minutos (que <u>él</u> había ido), <u>él</u> regresó acompañado <u>de</u> dos hombres. Uno de ellos tenía un arma en una de las manos. Yo me <u>assusté</u> y mi <u>avuela</u> también. Los hombres entraron a ∇ casa <u>e</u> nos hicieron quedar∇ sentados en <u>él</u> sofá. Ellos ∇ quedaron unas dos horas y media dentro de la casa y robaron algunos <u>tenis</u> y <u>relojes</u>.</i>
---	---

tenis y relojes. También <u>pegaron</u> <u>él</u> coche de mi <u>avó</u> y la moto de mi <u>tío</u>. <u>Llevaron</u> celular también. Después que ellos <u>sayeron</u>, mi <u>tío</u> <u>fue</u> <u>atras</u> de ellos en su otro coche que estaba fuera de <u>la</u> garaje. Mi <u>tío</u> encontró <u>ellos</u> a dos <u>quarterones</u> <u>roubando</u> otra casa.	También √ llevaron el coche de mi avuela y la moto de mi tío. <u>Nos</u> llevaron <u>nosotros</u> celulares también. Después que ellos salieron, mi tío los persiguió en su otro coche que estaba fuera <u>de</u> garaje. Mi tío los encontró a dos cuerdas robando otra casa. Yo no <u>concuero</u> con la acción del tío. El <u>responsable</u> por la seguridad de las personas es el estado. Si el estado no cumple su papel, las personas tienen que <u>exijir</u> <u>esto</u> <u>de</u> <u>él</u>. No obstante, no es nada seguro enfrentar a los <u>delinquentes</u>. El tío <u>podía</u> <u>ser</u> herido.
2- <u>Tiene</u> una vez que yo <u>senti</u> mucho miedo. Cuando yo era chico, <u>tuve</u> una época que <u>estaba</u> habiendo muchas noticias de E.T. Yo <u>tenia</u> mucho miedo de E.T., no sé exactamente porque, <u>acho</u> que pensaba que ellos <u>iriam</u> <u>levar-me</u> para la nave y <u>hacer</u> experiencias. Y lo <u>pior</u>, <u>estaria</u> <u>longe</u> de mi <u>papa</u> y <u>mama</u>. Una otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi <u>papa</u> <u>descobriu</u> un <u>osso</u> <u>a</u> <u>mais</u> en mi <u>perna</u>, como un tumor. Yo no <u>he</u> <u>dormido</u> las dos noches <u>seguintes</u>. Yo <u>fiqué</u> con <u>muy</u> miedo de <u>morrer</u>. Yo <u>tremia</u> en <u>la</u> mi cama. Pero <u>despues</u> que <u>fue</u> en el médico, y él <u>esclareceu</u> <u>tudo</u> yo no tuve <u>mais</u> miedo.	2A- √ una vez √ yo <u>senti</u> mucho miedo. √ Una época, cuando yo era chico, que la media hacía muchas noticias de E.Ts., y yo <u>moria</u> de miedo, no sé exactamente <u>o</u> <u>porque</u>, <u>talvez</u> pensaba que ellos me <u>lebariam</u> para la nave, o sea, no <u>veria</u> nunca más √ mi papá y √ mi mamá. Una otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi papá encontró un hueso en un lugar que no <u>debía</u> estar <u>la</u>, en otras palabras, <u>había</u> una oportunidad √ que <u>aquél</u> hueso <u>podría</u> ser un tumor, cáncer. Las dos noches <u>seguintes</u> yo no <u>dormió</u>, mejor dicho, <u>estaba</u> <u>com</u> <u>muy</u> miedo de <u>morrer</u>. Yo <u>solo</u> <u>fique</u> más <u>calmo</u>, cuando, <u>fue</u> para el médico y él <u>tiró</u> todos <u>nos</u> dudas. En (la) mi opinión depende de cómo el <u>indellinquent</u> <u>esta</u> armado. <u>Se</u> él tiene un arma de fuego o blanca no es una buena idea <u>reagir</u>, pues, usted puede <u>quedarse</u> (en) <u>el</u> final muerto o <u>mucho</u> <u>majucado</u>, y el objeto que <u>esta</u> siendo robado no <u>valle</u> su vida. Pero, si el

	<u>delincente</u> no <u>tener ninguna</u> arma yo <u>apoio</u> la <u>reación</u> contra <u>el</u>, pues, <u>el esta</u> desarmado como usted, entonces, las <u>oportunidad</u> son <u>la misma</u> para los dos.
3- Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que <u>el usual</u>. Yo dormía sola en el cuarto, y la <u>janela</u> estaba abierta, y el sonido del viento <u>tomaba cuenta</u> del recinto. Yo <u>morría de</u> miedo de apariciones, y días atrás había <u>ouvido</u> historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no <u>acendia</u>, entonces <u>tuvo</u> que caminar hasta mi cama en <u>el oscuro</u>. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque <u>encuanto</u> andaba el viento <u>pasó por mi pelo</u> y me “<u>arrepio</u>” la <u>espina</u>. Era como los finos dedos de una mujer que <u>tocaban mi nuca</u> y me llamaban para la <u>janela</u>. Cuando finalmente llegué a la <u>lamparina</u>, la <u>acendí</u> e no podía mirar la <u>pared oposta</u>. No sé <u>se</u> había algo o <u>alguién</u> en el cuarto, pero sé que la sentí.	3A- Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que <u>el normal</u>. Yo dormía sola en el cuarto, y la ventana estaba abierta, y el sonido del viento era muy fuerte. Le <u>tenia</u> miedo a las apariciones(,) y días atrás había escuchado historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no encendía, entonces tuve que caminar hasta mi cama en <u>el oscuro</u>. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque mientras andaba, el viento me pasó por el pelo y me <u>enrizó</u> la <u>espina</u>. Era como los finos dedos de una mujer que <u>tocaban mi nuca</u> y me llamaban para la ventana. Cuando finalmente llegué a la lamparilla, la encendí y no podía mirar la otra pared. No sé si había algo o alguien en el cuarto, pero sé que la sentí. <u>Se estuviese</u> en la misma situación que el tío, creo que no haría <u>el</u> mismo. Porque, <u>primeiramente</u>, no me gusta la idea de poner mi vida en <u>risco</u> por cosas materiales, o sea, no vale <u>a</u> pena ser herida por dinero o por un reloj. También creo que resistir a un asalto no es la solución. En otros términos, creo que <u>resistindo</u> o <u>no</u>, los asaltos van a continuar, porque el problema <u>esta</u> en <u>la</u> raíces de la marginalidad.

Percebe-se que alguns problemas que apareceram na primeira versão foram superados na segunda. Por exemplo, no texto 1 em relação ao léxico, há uma forte presença da língua materna em *aconteció, vovó, estória, dormiendo, jantando, namorada, ficar, quarterones*, entre outros. Já na versão (1A) houve modificações consideráveis a esse respeito. No texto 2 percebem-se muitas mais dificuldades quanto à materialidade lingüística (léxico e uso dos pretéritos em espanhol), por isso mesmo, graças à reformulação o aluno conseguiu superar parcialmente as inadequações e se posicionar com relação ao texto 1. Apresentando poucos problemas lingüísticos, a re-elaboração do texto 3 deixa apenas poucos detalhes a serem resolvidos na última etapa.

Novamente os textos foram corrigidos pela professora e devolvidos aos alunos para que escrevessem a última reformulação.

As segundas reformulações se encontram a seguir, em 1B, 2B e 3B:

1A- <i>En julio de 1999 me ocurrió una cosa muy aterrizante. Yo estaba en la casa de mi <u>avuela</u> cuando esto ocurrió. Escuche la <u>história</u>. Todas las vacaciones, yo paso una <u>semaña</u> en Sao Paulo, para ver √ mi <u>avuela</u> y √ mi tío, o en otras palabras, quedar√ con ellos por <u>alguno</u> tiempo. <u>Aquel</u> día, yo estaba cenando con los dos y la novia de mi tío. Nosotros <u>estábamos</u> comiendo fondie y acabamos a las diez y media. Yo me recuerdo que la novia de mi tío tenía que irse y (en) <u>aquel día estaba</u> pasando en la televisión un juego entre Brasil y <u>Mejico</u>, por la Copa América. Cuando nosotros acabamos la cena el juego estaba en el intervalo. Yo pensé en ir a tomar una ducha. Pero yo pensé que era mejor quedar√ en la sala con mi <u>avuela</u> para ver el segundo tiempo del juego. Mi tío fue,</i>	1B- <i>En julio de 1999 me ocurrió una cosa muy aterrizante. Yo estaba en la casa de mi abuela cuando esto ocurrió. Escuche la historia. Todas las vacaciones, yo paso una semana en Sao Paulo, para ver a mi abuela y a mi tío, o en otras palabras, quedarme con ellos por <u>algun</u> tiempo. Aquel día, yo estaba cenando con los dos y la novia de mi tío. Nosotros <u>estábamos</u> comiendo fondie y acabamos a las diez y media. Yo me recuerdo que la novia de mi tío tenía que irse y aquel día estaban pasando en la televisión un juego entre Brasil y Méjico, por la Copa América. Cuando nosotros acabamos la cena el juego estaba en el intervalo. Yo pensé en ir a tomar una ducha. Pero yo pensé que era mejor quedarme en la sala con mi abuela para ver el segundo tiempo del juego. Mi tío fue, entonces,</i>
---	--

entonces, a irse con su novia hasta la calle, donde estaba el coche de ella. Después de unos minutos (que él había ido), él regresó acompañado <u>de</u> dos hombres. Un de ellos tenía un arma en una de las manos. Yo me <u>assusté</u> y mi <u>avuela</u> también. Los hombres entraron en √ casa <u>e</u> nos hicieron quedar√ sentados en <u>él</u> sofá. Ellos √ quedaron unas dos horas y media dentro de la casa y robaron algunos tenis y relojes. También levaron el coche de mi avuela y la moto de mi tío. <u>Nos</u> llevaron <u>nostros</u> celulares también. Después que ellos salieron, mi tío los persiguió en su otro coche que estaba fuera <u>de</u> garaje. Mi tío los encontró a dos cuadras robando otra casa. Yo no <u>concuerto</u> con la acción del tío. El <u>responable</u> por la seguridad de las personas es el estado. Si el estado no cumple su papel, las personas tienen que <u>exijir esto de él</u>. No obstante, no es nada seguro enfrenstar a los <u>delinquentes</u>. El tío <u>podía ser</u> herido.	con su novia hasta la calle, donde estaba el coche de ella. Después de unos minutos, él regresó acompañado por dos hombres. Un de ellos tenía un arma en una de las manos. Yo me asusté y mi abuela también. Los hombres entraron en la casa y nos hicieron quedarnos sentados en el sofá. Ellos <u>nos</u> quedaron unas dos horas y media dentro de la casa y robaron algunos tenis y relojes. También levaron el coche de mi avuela y la moto de mi tío. Se llevaron nuestros celulares también. Después que ellos salieron, mi tío los persiguió en su otro coche que estaba fuera del garaje. Mi tío los encontró a dos cuadras robando otra casa. Yo no estoy de acuerdo con la acción del tío. El responsable por la seguridad de las personas es el estado. Si el estado no cumple su papel, las personas tienen que exigir <u>esto de él</u>. No obstante, no es nada seguro enfrenstar a los delinquentes. El tío podría haber sido herido.
2A- √ Una vez √ yo <u>sentí</u> mucho miedo. √ Una época, cuando yo era chico, la midia hacía muchas noticias de E.Ts., y yo <u>moria</u> de miedo, no sé exactamente <u>o porque</u>, <u>talvez</u> pensaba que ellos me <u>lebariam</u> para la nave, o sea, no <u>veria</u> nunca más √ mi papá y √ mi mamá. Otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi papá encontró un hueso en un lugar que no <u>debía</u> estar <u>la</u>, en otras palabras, <u>había</u> una oportunidad √ que <u>aqué</u>l hueso <u>podria</u> ser un tumor, cáncer. (Por) las dos noches <u>seguietes</u> yo no <u>dormió</u>, mejor dicho, <u>estaba com muy</u>	2B- Hubo una vez que yo sentí mucho miedo. Hubo una época, cuando yo era chico, la midia hacía muchas noticias de E.Ts., y yo moría de miedo, no sé exactamente el por qué, tal vez pensaba que ellos me <u>llebarían</u> para la nave, o sea, no vería nunca más a mi papá y a mi mamá. Otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi papá encontró un hueso en un lugar que no debía estar, en otras palabras, había una oportunidad de que aquel hueso pudiese ser un tumor, cáncer. Las dos noches siguientes yo no dormí, mejor dicho, tenía mucho miedo de

miedo de <u>morrer</u>. Yo <u>solo</u> <u>fique</u> más <u>calmo</u>, cuando, <u>fuemos</u> para el médico y él <u>tiró</u> todos <u>nos</u> dudas. En (la) mi opinión depende de como el <u>indellinquente</u> <u>esta</u> armado. <u>Se</u> él esta con arma de fuego o blanca no es una buena idea reagir, pues, usted puede <u>quedarse</u> (en) <u>el</u> final muerto o <u>mucho</u> <u>majucado</u>, y el objeto que <u>esta</u> siendo robado no <u>valle</u> su vida. Pero, si el <u>delinquente</u> no <u>tener</u> <u>ninguna</u> arma yo <u>apoio</u> la <u>reación</u> contra <u>el</u>, pues, <u>el</u> <u>esta</u> desarmado como usted, entonces, las <u>oportunidad</u> son <u>la</u> <u>miesma</u> para los dos.	<u>morir</u>. Yo sólo me quedé más tranquilo, cuando, fuimos para el médico y él aclaró todas nuestras dudas. En mi opinión, depende de como el delincuente está armado. Si él tiene un arma de fuego o blanca no es una buena idea reaccionar, pues, usted puede morir o lastimarse mucho, y el objeto que está siendo robado no vale su vida. Pero, si el delincuente no tiene <u>ningun</u> arma yo apoyo la reacción contra él, pues, él <u>esta</u> desarmado como usted, entonces, las oportunidades son las mismas para los dos.
3A- Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que <u>el</u> normal. Yo dormía sola en el cuarto, y la ventana estaba abierta, y el sonido del viento era muy fuerte. Le <u>tenia</u> miedo a las apariciones(,) y días atrás había escuchado historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no encendía, entonces tuve que caminar hasta mi cama en <u>el</u> <u>oscuro</u>. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque mientras andaba, el viento me pasó por el pelo y me <u>enrizó</u> la <u>espina</u>. Era como los finos dedos de una mujer que <u>tocaban</u> <u>mi</u> nuca y me llamaban para la ventana. Cuando finalmente llegué a la lamparilla, la encendí y no podía mirar la otra pared. No sé si había algo o alguien en el cuarto, pero sé que la sentí. <u>Se</u> <u>estuviesse</u> en la misma situación que el tío, creo que no haría <u>el</u> mismo. Porque, <u>primeiramente</u>, no me gusta la idea de poner mi vida en <u>risco</u> por cosas materiales, o sea, no	3B- Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que lo normal. Yo dormía sola en el cuarto, y la ventana estaba abierta, y el sonido del viento era muy fuerte. Le tenía miedo a las apariciones y días atrás había escuchado historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no encendía, entonces tuve que caminar hasta mi cama en la oscuridad. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque mientras andaba, el viento me pasó por el pelo y √ dió un <u>grande</u> escalofrío. Era como los finos dedos de una mujer que me tocaban la nuca y me llamaban para la ventana. Cuando finalmente llegué a la lamparilla, la encendí y no podía mirar la otra pared. No sé si había algo o alguien en el cuarto, pero sé que la sentí. Si estuviese en la misma situación que el tío, creo que no haría la misma cosa. Porque, primeramente, no me gusta la idea de poner mi vida en riesgo por cosas materiales, o sea, no

<i>vale <u>a</u> pena ser herida por dinero o por un reloj. También creo que resistir√ a un asalto no es la solución. En otros términos, creo que <u>resistiendo</u> o <u>no</u>, los asaltos van √ continuar, porque el problema <u>esta</u> en <u>la</u> raíces de la marginalidad.</i>	<i>vale la pena ser herida por dinero o por un reloj. También creo que resistirse a un asalto no es la solución. En otros términos, creo que resistiendo o nó, los asaltos van a continuar, porque el problema está en las raíces de la marginalidad.</i>
---	---

A proposta teve um desdobramento que cabe comentar: os alunos em seus textos passaram da vivência do medo individual para aquela do medo social, graças ao acréscimo dos comentários quanto à reação do “tio”. As reformulações desempenharam um papel fundamental, promovendo mobilizações da dimensão subjetivo-afetiva dos aprendizes (no nível do interdiscurso) e permitindo retrabalhar-se a materialidade lingüística (no nível do intradiscurso). Percebe-se que nos últimos textos (1B, 2B e 3B) o problema original com respeito ao léxico e ao uso dos pretéritos ficou quase resolvido.

Por outro lado, os alunos conseguiram crescer discursivamente nas tentativas de construir suas representações sobre o medo cada um na sua história pessoal. Cabe ressaltar que a estrutura desses textos não se consolidou com a simples adição de informações ou dados informativos, mas através de gradações de argumentos que reforçavam a representação para a construção de sentidos. Alguns exemplos surgem quando se agregaram novos argumentos através dos acréscimos esperados, como nos enunciados “*Yo tenia mucho miedo de E.T., no sé exactamente por qué, acho que pensaba que ellos iriam levar-me para la nave y hacer experiencias. Y lo pior, estaria longe de mi papa y mama*”; que na última reformulação resultou em “*y yo moría de miedo, no sé exactamente el por qué, tal vez pensaba que ellos me llebarían para la nave, o sea, no vería nunca más a mi papá y a mi mamá*”. E no caso de “*Una otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi papa descobriu un osso a mais en mi perna, como un tumor. Yo no he*

dormido las dos noches siguientes. Yo fiqué con muy miedo de morir”; no qual se percebe o crescimento discursivo obtido ao longo das reformulações: *“Otra vez que yo tuve mucho miedo, fue cuando mi papá encontró un hueso en un lugar que no debía estar, **en otras palabras**, había una oportunidad de que aquel hueso pudiese ser un tumor, **cáncer**. Las dos noches siguientes yo no dormí, **mejor dicho**, tenía mucho miedo de morir”*.

No outro texto se observa a progressão na articulação das idéias para a construção das representações de sentido: *“...no me gusta la idea de poner mi vida en riesgo por cosas materiales, **o sea**, no vale la pena ser herida por dinero o por un reloj. También creo que resistirse a un asalto no es la solución. **En otros términos**, creo que resistiendo o nó, los asaltos van a continuar, porque el problema está en las raíces de la marginalidad”*.

Posteriormente, como parte do estudo de caso, foi realizado um procedimento semelhante ao da incitação do *medo* descrito anteriormente com um grupo de alunos também da 2ª série do ensino médio da mesma instituição de ensino, mas que estava participando de aulas à tarde. Nessa experiência, não se consideraram as reformulações nem a PEI. Os alunos se dedicaram a escrever 3 textos em sala de aula. No primeiro, eles tinham que escrever pelo menos dois parágrafos que começassem com a frase: *“Cuando yo era pequeño le tenía miedo a...”*. Na aula seguinte, tiveram que escrever um texto que descrevesse alguma situação de violência vivenciada por eles ou por alguma pessoa próxima. Por último, pedimos que escrevessem um texto que começasse com a frase: *“Cuando mi hermano(a) / primo(a) o amigo(a) era pequeño(a) le tenía miedo a...”*.

A seguir, apresentamos uma amostra dos três textos escritos por dois alunos:

Aluno 1 Texto 1: Cuando yo era pequeña le tenía miedo a <u>espíritos</u> y yo <u>tenío</u> miedo hasta hoy. Mi miedo <u>comeció</u> cuando <u>yo y mi</u> familia <u>vivíamos</u> en otra casa (<u>pierto</u> del parque ecológico) y un día <u>yo y mi ermana</u> y mi empleada <u>estabamos</u> viendo t.v. en la sala (mi <u>antiga</u> casa tiene 2 <u>andares</u>) y mi empleada oyó <u>uns</u> ruidos en <u>lo andar de cima!</u> Ella subió las escaleras y ella vio una <u>menina</u> con un vestido rojo con un <u>grande</u> cabello. <u>Neste momento</u> ella gritó y yo subí y vi <u>✓la menina y apartir deste momento yo tenío</u> mucho miedo a <u>✓espíritos!</u>	Aluno 2 Texto 1: Cuando yo era pequeño le tenía miedo de <u>espíritu</u> porque yo creía (y creo hasta hoy) que los espíritus de la <u>peessoas</u> muertas <u>pudessem</u> mantener contacto <u>com</u> nosotros en la <u>terra</u>. Yo creo hasta hoy en esto porque en mi familia todos son “<u>espiritistas</u>” y <u>já</u> <u>tiveron contato</u> con mi abuela que <u>se morió</u> <u>hacen quase</u> 20 años. Ellos <u>já</u> <u>tiveron contato</u> con mi abuela <u>atravéz</u> de Chico Xavier.
Texto 2: Yo tenía más o menos 11 años y aún <u>vivia</u> en el centro de la ciudad...Mi padre, mi hermana, mi abuela y yo fuimos la un delicioso restaurante en el Cambuí. Mi abuela no quiso dormir en casa <u>despues</u> de aquella deliciosa cena, entonces dejamos <u>ella</u> en la casa de ella. Cuando volvimos para casa mi padre vió que <u>habia</u> 2 personas de moto siguiendo <u>la gente</u>. Mi padre anduvo más <u>rapido</u> con el coche. <u>Inmediatamente después de los asaltantes quitaron una arma y hubieron tirado</u> en el coche. Mi padre perdió el <u>control</u> del coche y <u>batió</u> en un muro. Los asaltantes se <u>hubieron asustado y hubieron huido</u> y hasta hoy mi padre tiene mucho <u>de</u> miedo de salir <u>✓la</u> noche de casa.	Texto 2: <u>Certa</u> vez, mi mamá <u>dicidió</u> ir a un restaurante <u>com</u> mi abuelo. Ellos <u>chegaron a lo</u> restaurante y <u>pedíran</u> sus comidas. <u>Tudo</u> estaba muy bien, <u>porém</u> cuando ellos <u>estabam comendo</u>, 4 asaltantes llegaron con sus armas <u>pedindo a</u> que todos los presentes <u>ficassem quetos</u> y entregasen la plata. Una mujer que estaba muy desesperada, <u>empezou</u> a gritar, pero mi abuelo <u>hablou</u> con ella y ella <u>fico quieta</u>. <u>Caso contrário</u> los asaltantes <u>iriam empear a atirar</u>. Los asaltantes <u>levaran</u> la plata de mi mamá, de mi abuelo, y el <u>caro</u> de mi abuelo. (En) la semana siguiente, la policía encontró <u>lo caro, porém</u> no <u>✓os</u> asaltantes.

Texto 3:

Cuando mi hermana era pequeña le tenia miedo a √perro.

Tudo comeció cuando ella tenia 3 años y nosotros viviamos en otra casa. √mi hermana y toda mi familia fuemos a lo zoológico para caminar y mi hermana vió √un perro y ella pasó por elle. Ni este momento lo perro agredió √mi hermana y hasta hoy ella tiene una cicatriz.

Despues deste acontecido mi hermana no puede ver un perro!

Texto3:

Cuando mi hermano era pequeño le tenía miedo a √payaso.

Le tenía miedo porque una vez el fue al circo y uno payaso hubo hecho unas magias que lo hay asustado mucho.

Hasta hoy, el tiene miedo de los payasoso, y no le gusta ve-los aunque la televisión.

Creo que su miedo se pasará apenas cuando el se encontrar pesoalmente com uno.

Constata-se que, no grupo que realizou as reformulações, a riqueza expressiva alcançada é mais elaborada que nos textos sem reformulação. Além disso, percebemos que não houve entusiasmo por parte dos alunos na realização da tarefa proposta. Nesses textos também não há progressão das idéias através de orações coordenadas nem articulações para as construções de sentidos. Mais ainda, problemas quanto à materialidade lingüística que foram corrigidos pela professora e aparentemente tinham sido resolvidos, continuaram a aparecer nos outros textos escritos posteriormente.

Considerações Finais

Conscientes da existência do conflito que permeia toda a relação com a alteridade lingüístico-discursiva e sabendo que esses conflitos são constitutivos do sujeito, não se pretendeu aqui resolvê-los com soluções e fórmulas mágicas. O caminho seguido foi mostrar a problematização existente no ensino de espanhol como língua estrangeira e lançar uma proposta que considera que a enunciação em novas línguas é uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias.

Foi pensando na impossibilidade de homogeneização, na quebra dos estereótipos, no tratamento adequado dos aspectos sócio-culturais nas aulas de língua estrangeira, enfim, na concepção do sujeito constituído como ser cultural através da linguagem que consideramos que nossa pesquisa poderá servir como ponto de partida para desenvolver uma atitude crítica e propositiva no ensino de línguas estrangeiras.

Na introdução deste trabalho lançamos a pergunta: “Como é possível mobilizar memórias discursivas na implementação de uma proposta curricular interculturalista em projetos educacionais que consideram uma pedagogia de línguas não instrumentalista?” e é nesse contexto que apresentamos nossa contribuição com uma ilustração do trabalho com lendas folclóricas, considerando o contexto-fonte (Amazonas) e alvo (*Los Llanos*) para acessar a discursividade da língua/cultura alvo.

Nossa proposta visa à conscientização sobre a linguagem e à elaboração da dimensão intercultural como anterior à de língua/discurso, uma vez que, primeiramente previu-se que se partisse de contextos sócio-culturais para depois associá-los aos gêneros discursivos para os quais foi necessário ensinar determinada materialidade lingüística.

Os textos resultantes do estudo de caso mostram como foi significativo e mobilizador, para professor e alunos, o trabalho pedagógico baseado em práticas discursivas que entrelaçam várias dimensões que explicam o cruzamento de múltiplas vozes nas constituições da textualidade e da subjetividade. Foi precisamente esse enfoque discursivo que possibilitou que o trabalho não fosse conteudístico.

Devemos considerar, ainda, que as práticas de reformulação de textos considerando a Proposta de Escrevente Indeterminado representaram uma estratégia significativa de ensino para o trabalho com a materialidade lingüística e as nuances de sentido. Foi nesse contexto em que não apenas os maiores avanços na língua-alvo foram percebidos, mas também as mais expressivas mobilizações das questões identitárias na procura da construção de sentidos em língua estrangeira. Foi-nos evidente a satisfação e empenho que os alunos tiveram ao ver como seus textos se enriqueciam no decorrer do processo.

Quanto ao uso de *La Sayona*, em versões tão diferentes como rock e *joropo*, possibilitou a abordagem dos aspectos sócio-culturais da língua/cultura alvo a partir de mais de um universo semântico. Isso contribuiu com a formação de uma noção de Cultura como lugar de heterogeneidades e não com a construção de estereótipos. Esse objetivo foi o que determinou também o uso da lenda “A Iara” na versão original em português, já que, através dos termos indígenas, presentes na mesma, se propiciou um estranhamento que evidenciou a diversidade dentro da própria cultura do aprendiz.

Além disso, o estudo dos territórios geográficos, grupos sociais, e legados culturais visou a incentivar as aproximações e distanciamentos entre as realidades geográficas, econômicas, ideológicas e culturais de ambos os países. Um dos interesses era que os alunos percebessem que para entender os pontos de vista de uma pessoa de outra cultura, eles devem compreender que suas próprias atitudes, motivações e comportamentos, são delimitados culturalmente, isto é, os

alunos primeiro deviam reconhecer que eles vêem o mundo através de suas próprias lentes culturais.

Tal como foi exposto no início desta dissertação, embora a teoria mostre a importância do trabalho com os aspectos sócio-culturais e discursivos no ensino de línguas, na prática estes costumam ser deixados de lado, seja pela alegada falta de tempo durante as aulas, a precariedade dos materiais didáticos, o descuido nos planejamentos de cursos e curricula; seja porque a formação dos docentes mereça ser reconsiderada.

Portanto, esperamos que nossa pesquisa possa vir a estabelecer linhas de ação que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Não somente por corroborar a urgência na (re)formulação de planejamentos de curso, curricula, entre outros, mas porque acreditamos que depende muito mais dos professores, como agentes pedagógicos, estarem familiarizados com propostas que contemplem os processos subjetivos, ideológicos, e sócio-culturais que permeiam todo processo de ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, a prática pedagógica buscará que os aprendizes sejam inseridos em experiências que lhes permitam compreender melhor a pluriculturalidade dos diferentes povos, seus costumes e ideologias, os usos da língua-discurso nos diversos gêneros, facilitando dessa forma as relações interculturais.

Referências bibliográficas

- ABREU, M. (1999) “Percursos da leitura”. In: Márcia Abreu (org.) *Leitura, história e história de leitura*. Campinas: Mercado de letras, Associação de leitura do Brasil e Fapesp.
- AMARAL, A. (1948) *Tradições Populares*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial S.A.
- ANDRADE, M. (1928) *Macunaíma. O herói sem nenhum caráter*. Círculo do livro.
- ARETZ, I. (1969) *Manual de folklore venezolano*. 2ed. Caracas: Biblioteca Popular Venezolana.
- ARISMENDI, S. (s.d.) *Huellas folklóricas*. Madrid: Ed. Oceánides.
- AUTHIER, J. (1990) “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19. Campinas, pp. 25-42. (trad.: Celene Cruz e João W. Geraldi)
- BAKHTIN, M. (1997) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (trad.: Maria E. Galvão Pereira)
- BENEDICT, R. (1939) *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- BETTELHEIM, B. (1903) *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (11^a ed. Brasileira, 1980).
- BOAS, F. (1940) *Race, Language and Culture*. New York: The Macmillan Company.
- BOLOGNINI, C. (1998) “Relações de Contato: A Questão da Cultura”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 32. Campinas, UNICAMP, pp. 7-14.
- _____ (2003) “Colonização e/ou imigração: imaginários e estereótipos que incidem no ensino de alemão no Brasil”. In: *Fragmentos* 22. Florianópolis, UFSC, pp. 147-153
- BROOKS, D. (1996) IDEA: “Using Simulations to Teach Culture in the Spanish Classroom”. In: *Hispania* 79(4), pp. 858-59.
- BRUNO, N. (1960) “Lendas famosas e outras páginas”. In: *Antologia da literatura mundial*. São Paulo: Logos Ltda.
- CARDONA, M. (1964) *Temas de folklore venezolano*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- CASCUDO, L. (1954) *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro.
- _____ (1984) *Literatura oral no Brasil*. 3ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- _____ (2001) *Lendas brasileiras*. São Paulo: Ed. Global.
- CASTRO, F. et alii. (1998) *Ven nivel Básico, Intermedio e Avanzado*. Madrid: EGEDSA.
- CORTAZAR, A. (1948) *El Folklore y su estudio integral*. Buenos Aires: Linari y CIA.
- _____ (s.d.) *El folklore y su proyección literaria*. Buenos Aires: Linari y CIA.
- COSTE, D. (1985) “Metalangages, activite metalinguistique et enseignement/apprentissage d’une langue étrangere”. In: *DRLAV* 32, pp. 63-92.
- DUNDES, A. (1996) “Morfologia e estrutura no conto folclórico”. In: *Debates*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- ESTÉS, C. (1992) *Mulheres que correm com os lobos*. 8ed. Rio de Janeiro: Rocco.
- FONTES, S. (2000) “Um Lugar para a Cultura”. In: Maria Cunha e Percélia Santos (Orgs.) *Textos Universitários. Tópicos em Português - Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília.
- FOUCAULT, M. (1986) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forence Universitária. (trad.: Luiz F. Baêta Neves).
- FUNDACIÓN de ETNOMUSICOLOGÍA Y FOLKLORE (FUNDEF). Caracas-Venezuela.
- GARCÍA, C. (1992) “A Cross-Cultural Study of Politeness Strategies: Venezuelan and American Perspectives”. In: *The Spanish-Speaking world*. Lincolnwood: National Textbook Company, pp. 146-63.
- GEERTZ, C. (1973) *The interpretation of Cultures*. NY: Basic Books.
- GINZBURG, C. (1990) *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. 2ed. SP: Companhia das letras.
- GREIMAS, A. e COURTÉS, J. (1979) *Dicionário de semiótica*. SP: Editora Cultrix.
- GRIGOLETTO, M. (1999) “Leitura e funcionamento discursivo do livro didático”. In: Maria Coracini (Org) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 67-77.
- _____ (1999) “Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?”. In: Maria Coracini (Org) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 79-91.
- HALL, J. (2002) *Teaching and researching language and culture*. Grã Bretanha: Longman.

- HARRIS, M. (1968) *El desarrollo de la teoría Antropológica: Historia de las teorías de la cultura*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- HOLMAN, H. (1978) *A handbook to literature*. 3ed. Indianapolis: The Odyssey Press.
- HURTADO, S. (1995) *Cultura matrisocial y sociedad popular en América Latina. Una aproximación a la matripopulidad venezolana*. Caracas: FACES-UCV.
- _____ (1998) *Matrisocialidad*. Caracas: EBUC-FACES-UCV.
- IMBELLONI, J. (1943) *Concepto y praxis del folklore como ciencia*. Buenos Aires: Ed. Humanior.
- IZQUIERDO, J. (1996) *Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer*. 13ed. Madrid: Ediciones Cátedra.
- JAKOBSON, Roman (1998) “Lingüística e poética”. In: *Lingüística e Comunicação*. 2ed. São Paulo: Editora Cultrix.
- JOLLES, A. (1930) *Formas simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- KRAMSCH, C. (1983) “Culture and Constructs: Communicating Attitudes and Values in the Foreign Language Classroom”. In: *Foreign Language Annals 16*, pp. 437-448.
- _____ (1984) *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*. Paris: Hatier Credif.
- _____ (1993) *Context and Culture in the Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KROEBER, A. (1949) “O superorgânico”. In: Donald Pierson (org.) *Estudos de organização social*. São Paulo: Martins Editora.
- KROEBER, A e KLUCKHOHN, C. (1952) *Culture: A cultural review of concepts and definitions*. Harvard University: H. Wolff Book.
- LAJOLO, M. (1999) “Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários”. In: Márcia Abreu (org.) *Leitura, história e história de leitura*. Campinas: Mercado de letras, Associação de leitura do Brasil e Fapesp.
- LARA M. de, G. (1971) *Leyendas y cuentos populares españoles*. Barcelona: Ed. Bruguera.
- LARAIA, R. (1986) *Cultura: Um conceito antropológico*. 8 ed. RJ: Jorge Zahar Editor.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1996) *Antropologia estrutural*. 5 ed. RJ: Tempo Universitário.

- MALINOWSKI, B. (1972) “O problema do significado nas linguagens primitivas”. In: C. K. Ogden e I. A. Richards (Eds) *O significado de significado: um estudo da influencia da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciencia do simbolismo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MENDES, E. (2000) “Aprender Língua, Aprendendo Cultura: Uma Proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira”. In: Maria Cunha e Percélia Santos (Orgs.) *Textos Universitários. Tópicos em Português - Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília.
- MEY, J. (1998) *Concise encyclopedia of pragmatics*. Oxford: Elsevier Science.
- MIRCEA, E. (1998) *Mito e realidade*. 5^a ed. SP: Ed. Perspectiva.
- MOORE, Z. (1996) “Teaching Culture: A Study of Piropos”. In: *Hispania* 79(1), pp. 113-20.
- NUÑEZ, E. (1979) *Tradiciones Hispanoamericanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- ORLANDI, E. (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- PAYNE, M. (1996) *A dictionary of cultural and critical theory*. Blackwell Publishers.
- PÊCHEUX, M. (1990) *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes. (trad.: Eni Orlandi)
- _____ (1990) *L’Inquiétude du discours*. Paris: Éditions des Cendres.
- PEDROSO, S. (2003) *Literatura e tradução no ensino de espanhol-língua estrangeira*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, IEL.
- PEÑA, K. (1981) *Documental radiofónico: mitos, leyendas y costumbres de la Caracas de ayer*. Tese de mestrado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- PORTACCIO, J. (1995) *Colombia y su música - Volumen I. Canciones y fiestas de las llanuras Caribe y Pacífica y las islas de San Andrés y Providencia*. Santafé de Bogotá: Logos Diagramación.
- _____ (1995) *Colombia y su música - Volumen II. Canciones y fiestas de la Región Andina*. Santafé de Bogotá: Disformas Triviño.
- _____ (1994) *Colombia y su música - Volumen III. Canciones y fiestas llaneras*. Santafé de Bogotá: Logos Diagramación.
- PROPP, V. (1983) *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega. (trad.: Jaime Ferreira e Vitor Oliveira).
- _____ (1997) *As raízes históricas do conto maravilhoso*. SP: Ed. Martins Fontes. (trad.: Rosemary Abílio e Paulo Bezerra).

- RIBEIRO, D. (1997) *O processo civilizatório: Etapas da evolução sociocultural*. SP: Companhia das Letras.
- ROMERO, J. (1995) *Literatura Oral del Caribe Colombiano – Narrativa*. Santafé de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- ROSSI, I e O'HIGGINS, E. (1980) *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- SÁNCHEZ, A. Et alii. (1995) *Cumbre - Curso de Español para Extranjeros. Nivel elemental*. Madrid: SGEL- Ao livro técnico. (Edición especial para Brasil)
- _____. (1995) *Cumbre - Curso de Español para Extranjeros. Guía didáctica nivel elemental*. Madrid: SGEL-Ao livro técnico. (Edición especial para Brasil)
- SANTOS, N e SANTOS, Y. (1960) “Lendas, fábulas e apólogos”. In: *Antologia da literatura mundial*. 8ed. Vol. IV. São Paulo: Logos.
- SANTOS, J. (1987) *O que é Cultura?*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989) *The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- SEBEEK, T. (1994) *Encyclopedic dictionary of semiotics*. NY.
- SERRANI, S. (1994) Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo de identidade lingüístico-cultural. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada 24*, pp. 79-90.
- _____. (2002) “Langue non maternelle: contexte source et construction de connaissances”. Texto apresentado no Colóquio Internacional: Pluralité des langues et des supports. Lyon, França.
- _____. (2003) Afetividade e escrita em língua estrangeira. In: *Fragments 22*. Florianópolis, UFSC, pp. 23-39.
- _____. (2004) Docente de linguas como interculturalista. In: *Revista de Linguas Vivas 3-4*. Buenos Aires: Argentina, pp. 4-14.
- _____. (2005a) “Culture maternelle, reformulation discursive et enseignement de langues etrangeres au Brésil”. In: *Cahiers du français contemporain 10*. Lyon: ENS Éditions, pp. 49-62.
- _____. (2005b) “Antologias Bilíngües: Memória Transcultural e Ensino de Língua”. In: Rösing, T e C. Shöns (org.) *Questões de Escrita*. Passo Fundo: Editora da UPF.
- SEVERINO, A. (1996) *Metodologia do trabalho científico*. 20 ed. São Paulo: Cortez.

STERN, H. (1989) "Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis". In: *The second language curriculum*. Cambridge University Press, pp. 207-221.

_____ (1993) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

THOMPSON, J. (1995) "O Conceito de Cultura". In: *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 165-215.

VANOYE, F. (1973) *Usos da linguagem: problemas e técnicas de produção oral e escrita*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

VERLÉE, L. (1972) *Enseñanza de Idiomas e información cultural*. Madrid: Editorial Fragua.

Apêndice 1

La Sayona³⁰



³⁰ Imagem extraída de <http://www.llanera.com/llanos/>

Apêndice 2

La Iara³¹



³¹ Imagem extraída de <http://memoriaviva.digi.com.br/cascudo/iara.htm>

Apêndice 3³²

Necessidades básicas	Respostas diretas	Necessidades instrumentais	Respostas às necessidades instrumentais	Necessidades simbólicas e integrativas	Respostas às necessidades simbólicas e integrativas
NUTRIÇÃO	Aprovisionamento	Renovação do aparato cultural	Economia	-	Conhecimento
REPRODUÇÃO	Matrimônio e família	-	-	-	-
CUIDADOS CORPORAIS	Habitação e vestido	Carta de conduta e outras sanções	Controle social	-	Magia, religião
SEGURANÇA	Proteção e defesa	-	-	-	-
RELAXAMENTO	Sistema de atividade e repouso	Renovação do pessoal	Educação	-	-
MOVIMENTO	Atividades e sistema de comunicação	Organização da força e competição	Organização política	-	Arte, desportes, jogos
CRESCIMENTO	Entretenimento e aprendizagem	-	-	-	-

³² Malinowski, 1939: 942 Apud Harris, 1968: 476.

Apêndice 4³³

Estado Amazonas (Brasil)

- LOCALIZACIÓN: Está ubicado en el centro de la región Norte, en el corazón de la Floresta Amazónica. Es el mayor estado de Brasil, ocupando más de 18% de la superficie del país y su territorio está distribuido por el planalto de las Guyanas (al norte) y por el planalto Brasileño (al sur).
- FRONTERAS: Norte = Venezuela; Noroeste = Colombia; Sudoeste = Perú.
- DIVISAS: Norte: Roraima; Este: Pará; Sudeste: Mato Grosso; Sur: Rondônia; Sudoeste: Acre.
- ÁREA (km²): 1.577.820

La cuenca amazónica es la de mayor superficie drenada del mundo (3.889.489,6 km²), siendo el río Amazonas el segundo más extenso del planeta, con 6.868 km de longitud y el de mayor caudal de agua (100.000 m³/s). Nace en la altiplanicie de La Raya (Perú) con el nombre de Vilcanota y desciende de las montañas recibiendo los nombres de Ucayali, Urubanda y Marañón; ya en territorio brasileño recibe el nombre de Solimões y, a partir de la confluencia con el río Negro (próximo a Manaus), es llamado "Amazonas". Desde su entrada, su cuenca discurre por una llanura con 23.000 km de ríos navegables donde se encuentra su mayor potencial hidroeléctrico aprovechable. De sus más de 7.000 afluentes, los principales son el Negro, el Trombetas y el Jari, en el margen izquierdo; Madeira, Xingu y Tapajós en el derecho. En la época de las inundaciones el encuentro de sus aguas con el mar durante las mareas altas provoca un fenómeno conocido como *pororoca*: la fuerza de ambas corrientes en sentidos contrarios forma enormes olas y, cuando el equilibrio se rompe, las aguas invaden el continente, escuchándose el ruido del impacto a grandes distancias.

- FLORESTA AMAZÓNICA: Ocupa el 38,5% del territorio y se divide en tres tipos: zonas de tierra firme, zonas de *igapó* (húmedas) y zonas de cultivo, dependiendo de la proximidad de los ríos.

Zonas de tierra firme: La vegetación de estas zonas se compone de selvas con árboles que pueden alcanzar de 60 a 65 metros y, frecuentemente, las copas se tocan formando una barrera a la luz capaz de retener hasta el 95% de la iluminación. Por eso, el interior de la floresta es oscuro, mal ventilado y húmedo. También se localizan no sólo los árboles más altos lejos de los ríos, sino aquellos de las especies perennifolia (las hojas se renuevan poco a poco y no todas de una vez), latifoliada (hojas largas) e higrófila (viven en la humedad). Sus principales especies son la *castanheira-do-pará*, el caucho, el guaraná y el *timbó* (que los indios usan para envenenar los peces).

Zonas de igapó: Están localizadas en los terrenos más bajos, próximos a los ríos, permanentemente anegados, por eso su vegetación está adaptada a permanecer con las raíces siempre bajo el agua. Los árboles pueden medir 20 metros, pero lo común es que no alcancen más de tres, con ramificaciones bajas y densas, de difícil penetración. Su especie más importante es la *vitória-régia*, conocida como la "reina de los lagos". La hoja de la *vitória-régia* llega a medir un metro ochenta de diámetro.

Zonas de cultivo: Localizadas entre la tierra firme y las zonas húmedas, poseen una composición variable, de acuerdo con la mayor o menor proximidad a los ríos. Son comunes los

³³ Extraído de www.netcomsa.com/embbrasil/geografia.html

árboles de gran porte, como la *seringueira* (*Hevea brasiliensis*), productora de caucho, las palmeras y el *jatobá*.

- CLIMA: ecuatorial
- CIUDADES MÁS POBLADAS: Manaus (1.138.198), Manacapuru (60.216), Tefé (64.097), Parintins (61.911), Itacoatiara (60.976), Humaitá (43.056)
- POBLACIÓN: 2.812.557 (2000)
- DENSIDADE: 1,78 habitantes por km²
- CAPITAL: Manaus, fundada el 24/10/1848

La economía del estado se basa principalmente en las actividades de extracción, mineración, industria y pesca. Los principales productos agrícolas cultivados son la naranja, la yuca, el arroz y la banana. Entre los minerales existentes, se destacan el calcario, la gipsita y el estaño. La producción industrial recibió significativo impulso a partir de 1967, cuando fue creada la Zona Franca comercial e industrial de Manaus, con el objetivo de promover el desarrollo de la región. Se destacan en la zona industrial del estado, la producción de materiales eléctricos y de comunicación; la industria metalúrgica y de extracción mineral; la fabricación de relojes y la industria alimenticia y de bebidas.

La pesca es una de las principales actividades económicas de la población amazónica y el alimento básico para su sustento. Existen varias especies de peces en los innumerables ríos de la región, entre los cuales se destacan el tucunaré, el dorado amazónico, el gamitana, la pescada y el pirarucu. Las pirañas habitan casi todos los ríos de Amazonas. Sin embargo, raramente se encuentran en concentraciones suficientes para causar el peligro que se les atribuye.

Los Llanos venezolanos³⁴

Estado Apure

Ubicado al Suroeste de Venezuela, ocupa una superficie de 76.500 km². La temperatura promedio está entre los 24° y 28° C. y su relieve carece completamente de montañas.

La principal actividad económica del estado es la agropecuaria en la que predomina la ganadería bovina y porcina con producción de carne, leche y queso. Los principales productos agrícolas son frijoles, algodón, cambur, maíz y yuca. La pesca se reduce al ámbito local y se mantiene sobre todo como una actividad tradicional. Se practica también el comercio de pieles, tanto de reses como de caimán. En la actualidad, y debido a su peligro de extinción, en algunas haciendas se puede apreciar el cultivo de caimanes.

Sus pobladores, los llaneros, están orgullosos de sus tradiciones: la carne asada, acompañada de la música llanera interpretada con arpa, cuatro y maracas, es típica de este estado. Las cabañas llaneras en los campamentos turísticos ofrecen al visitante una oportunidad de conocer el estilo de vida de los habitantes de la región, en algunas de ellas es posible dormir en chinchorros, ver el ordeño y las tareas diarias del llano.

San Fernando de Apure, la capital, fue fundada en 1789 por misioneros capuchinos. Otras poblaciones del estado son: Guasdalito, Bruzual, Elorza, Achaguas, Biruaca y San Juan de Payara. El Río Apure es el segundo de Venezuela en tamaño e importancia; después de atravesar San Fernando de Apure se divide en varios brazos o caños antes de desembocar en el río Orinoco cerca de Caicara.

³⁴ <http://www.mpd.gov.ve/venezuela/venezuela.htm> e <http://www.venezuelatuya.com/>

Estado Cojedes

El estado Cojedes es llanero por excelencia. Las grandes planicies centrales lo surcan de oeste a este, sólo al norte del estado, podemos observar algunas elevaciones correspondientes a la Cordillera de la Costa. Sus tierras, 14.800 km², son todas aptas para el cultivo, especialmente de cereales, caña de azúcar, ñame, papa y yuca. El ganado vacuno es el predominante, criado en grandes hatos, característicos del estado.

La minería es uno de los tesoros de Cojedes: yacimientos de amianto, cuarzo, piedra caliza de gran pureza, granito en las canteras de El Baúl, feldespatos, caolín y grafito. Aunado a todo esta riqueza mineral, también tiene reservas petroleras por el orden de 500 millones de barriles de crudo.

La capital, la ciudad de San Carlos, fue fundada por Fray Pedro de Berja en 1678, como refugio para defenderse de los aguerridos indígenas de la zona. Hoy día es una ciudad tranquila, llena de historia, sobre todo la que tiene que ver con la Independencia del país.

Estado Guárico

Es el estado más céntrico del territorio venezolano; está considerado la puerta a los Llanos Centrales. La temperatura se caracteriza por ser alta durante todo el año, con un promedio entre los 25° y 28 °C.

La agropecuaria es la actividad económica principal de este estado. Su economía depende de la ganadería, la agricultura y la explotación petrolera. Guárico es productor de ganado vacuno, caprino y porcino; es también productor de leche y quesos. En la producción agrícola destacan: arroz, caraotas, frijol, maíz, mango, patilla, tabaco, algodón, sorgo y tomate; en el área de la industria: el petróleo, el gas natural y cemento. Toda la actividad económica del estado se apoya en su extenso recurso hidrográfico que incluye 16 embalses y los sistemas de riego provistos por los ríos Guárico, Orituco y Tiznados, en los que, además, se practica la pesca. Los principales peces: bagre rayado, blanco pobre, cajaro, curbina, cachama, dorado y laulau.

La capital es San Juan de los Morros, donde ocurrieron múltiples batallas, tanto de la guerra por la Independencia como de la Guerra Federal. Las otras poblaciones principales del Estado son: Calabozo, Valle de la Pascua, Altagracia de Orituco, Zaraza, Tucupido, Camaguán, Chaguaramas, Las Mercedes y Santa María de Ipire. Sus habitantes respaldan la fama de la zona con su cálida y hospitalaria receptividad, y su tradición heroica y trabajadora.

Estado Portuguesa

Es un territorio mitad llano y mitad montaña que posee una importante red fluvial conformada principalmente por los ríos Portuguesa, Guanare, Acarigua, Guache, Turén y Cojedes. La capital es la apacible ciudad de Guanare tapizada por el verdor de sus arboladas calles y avenidas y es también el corazón espiritual de Venezuela, debido a que muy cerca de esta ciudad se le apareció la Virgen al Cacique Coromoto. Es por ello que en la Basílica de Guanare se venera la imagen en piedra de la Virgen de Coromoto, Patrona de Venezuela.

El eje Acarigua-Araure conforma el polo económico del estado donde se agrupan las grandes agroindustrias y asociaciones de cultivadores y criadores de ganado. El rápido crecimiento y desarrollo de estas dos ciudades las ha convertido en capital comercial de la región.

En cuanto a la agricultura, se cultiva arroz, ajonjolí, maíz, sorgo, caraotas, algodón y caña de azúcar. Una de las características particulares de este estado es que al finalizar la Segunda

Guerra Mundial un grupo de inmigrantes europeos fundaron la Colonia Agrícola de Turén. Este asentamiento ayudó al florecimiento de la agricultura en el estado, convirtiéndolo hoy, en el "granero de Venezuela".

Estado Barinas

Barinas es la capital del estado. Ocupa una ventajosa posición por su cercanía al río Santo Domingo y las últimas ramificaciones de los Andes. El estado es rico en producción bovina, vegetal y petrolera. Temperatura promedio entre 26 y 28 °C. La población tiene cerca de 424.491 habitantes.

Actividad económica: Como muchos de los fértiles suelos de país, Barinas es también fuente de riqueza petrolera. Sin embargo, el desarrollo agropecuario es de alta importancia, al igual que la explotación de recursos minerales (oro y azufre) y forestales (madera de rola).

Desarrollo Social de la región de Los Llanos

La Ecorregión de los llanos abarca ochenta y dos (82) municipios dentro de cinco estados sumamente diversos en cuanto a su desarrollo social y calidad de vida.

La población los llanos representa el 17% de la población nacional y la mayoría (80%) habita en zonas urbanas (poblaciones de más de 2500 habitantes), con una densidad promedio de 15 habitantes por Km², una de las más bajas del país, ya que la media nacional es de 26 habitantes por Km².

A pesar que la región cuenta con un gran potencial agrícola y pecuario, recursos forestales, minerales y actividades industriales enfocadas al área agropecuaria, sus principales problemas se relacionan con insuficientes servicios básicos (agua, residuos, cloacas, etc), servicio de salud deficiente, déficit de viviendas, baja calidad y cobertura del sistema educativo, inadecuada o inexistente vialidad y altos índices de pobreza.

Los datos socioeconómicos revelan que la Ecorregión de los llanos no escapa a la realidad nacional. Actualmente existe una incertidumbre general por los cambios políticos, económicos y legales, así como por la inseguridad, lo que ha ocasionado el abandono de algunas actividades económicas y ha contribuido con el aumento del desempleo y la pobreza en la región.

Esta situación ha impactado negativamente en el entorno natural, pues las comunidades más desposeídas se ven obligadas a explotar los recursos naturales de manera irracional y sin prever las consecuencias a largo plazo.

Culturalmente los llanos son un mosaico de experiencias y sensibilidades, tan variadas como su fauna, su flora y su paisaje. Esta Ecorregión alberga en su seno las fincas ganaderas de Barinas, Guárico y Apure el granero de Venezuela en Portuguesa y Cojedes.

En esta multiplicidad de espacios y quehaceres lo rural y lo urbano se entremezclan, cada uno con su propia dinámica, pero unidos en un conjunto de celebraciones populares y tradiciones en las que se funden lo sagrado y lo pagano; lo indio, lo negro y lo español y ahora la cultura global dando vida a un folklore rico y diverso.

Estas dinámicas de vida y configuraciones sociales tienen como figura central al llanero; el de a caballo y el de rústico, el de tradiciones y conocimiento popular y el que asiste a la universidad, el de la radio y el de canales de televisión por cable, el de los bongos que remontan los ríos y el de apartamentos o casas citadinas, el gran productor dueño de haciendas y el llanero recio, heredero de corajes y orgullos.

Todos ellos tienen algo en común: una estrecha relación con su paisaje, con la llanura y con todo lo que ella alberga.

El llanero es rico en sus manifestaciones folklóricas. Ingenioso a la hora del contrapunteo, reflexivo en su poesía; cálido en sus cantos de ordeño. Tanto en su poesía como en su música, busca expresar la magnificencia del paisaje que le rodea, la forma en que transcurre su vida, las personas que han dejado huella en su tierra, la fauna que le rodea y los espíritus que le siguen. Numerosas son las expresiones folklóricas que el llanero manifiesta. Tenemos el corrío, la décima, la copla, el romance, los cantos de ordeño y arreo que acompañan su labor diaria, el joropo, baile nacional, de fuerte influencia española y el mare-mare, en algunas regiones, trae las reminiscencias indígenas.

Estas manifestaciones folklóricas cumplen la función de traducir en lenguaje poético las vivencias, formas de pensar y sentir del hombre del campo venezolano. La manera de relacionarse con la naturaleza, su empatía con algunos animales, su espíritu mágico religioso y, sobretudo, su ingenio y su creatividad, su espontaneidad a la hora de crear nuevos versos para relatar la historia diaria o los viejos cantares que de gente en gente pasan.

La región llanera es abundante en relatos de muertos y aparecidos. De ánimas que vagan solitarias por los caminos, acechando al hombre "vagabundo" o advirtiéndole de peligros que se puedan encontrar en la sabana. El llanero cree en Dios y también en el Diablo. Su vida está poblada de seres extraordinarios: encantos, brujas, la Sayona, el Silbón y hasta el mismísimo Demonio en todas sus formas, pueden estarlo esperando en el siguiente caserío.

Así, nos encontramos con espantos como La Sayona, quizá uno de los personajes más arraigados en el Llano venezolano. También podemos hallar ánimas de personas desaparecidas hace ya largo tiempo y que por gracia divina, y fe del pueblo, se transforman en sujetos de adoración por parte del llanero.

La riqueza mítico-religiosa del llanero es enorme, y se encuentra arraigada en su espíritu desde muy pequeño. Nace de la mezcla de las culturas indígena, africana y europea, y de las creencias y tradiciones que cada una de ellas aportó en un momento determinado.

Quizá resulta paradójico que poseyendo un carácter eminentemente práctico a la hora de realizar sus faenas, el llanero se encuentre tan sumergido en un mundo mágico-religioso, que si bien en la actualidad puede que no esté tan arraigado, aún persiste en las comunidades, ya que aún forma parte del espíritu que hace al llanero ser lo que es.

El llanero nace de la mezcla de tres razas: española, indígena y africana, lo cual, combinado con el medio topográfico, origina, su fisonomía y su manera de ser.

J.M. Samper lo describe así "Moreno, delgado, membranudo, angulosos y cartilaginoso; su mirada tiene al mismo tiempo reflejos salvajes o feroces y una expresión intermitente de candor y dulzura. Su voz es muy fuerte, como lo exige la necesidad de hacerse oír en abiertas y vastísimas pampas y puede considerársele el lazo de unión entre la civilización y la barbarie, entre la ley que sujeta y la libertad sin freno moral; entre la sociedad con todas sus trabas convencionales, más o menos artificiales, y la soledad imponente de lo desiertos donde sólo impera la naturaleza y su solemne majestad.

En la compleja naturaleza del llanero se reflejan a la vez: la indolencia y la bondad del corazón del indio; la movilidad y la alegría del africano, y la fortaleza y el ingenio de la raza conquistadora; y por encima de todo esto el sentimiento genial de todos los pueblos de pastores por la independencia individual.

La necesidad de luchar continuamente con los elementos y las fieras y precaverse contra los innumerables peligros que entraña la tierra llanera, desarrollan de manera prodigiosa sus facultades físicas, mostrando así una audacia y valor increíbles.

Sin embargo, este mismo hecho, lo hace muchas veces arrogante, astuto y cauteloso con todo aquél que posee modales, creencias y actitudes frente a la vida, diferentes a las que él tiene.

El llanero suele desarrollar fuertes pasiones dentro de sí, por ello puede resultar terrible en sus venganzas. Cuando considera que su honor ha sido burlado de alguna forma, no duda en mostrar el peso de su indignación, como hombre que aprecia la dignidad humana y considera a los demás de igual a igual.

Apêndice 5

PARÁMETROS PARA CORRECCIÓN DE COMPOSICIONES

TV	-	Tiempo Verbal
VI	-	Verbo Incorrecto
RP	-	Régimen Preposicional
FVI	-	Forma Verbal Incorrecta
PI	-	Palabra Incorrecta (léxico)
U	-	Ubicación (construcción sintáctica)
Port	-	Portugués (análisis contrastivo de expresiones)
P	-	Puntuación
A	-	Acentuación
O	-	Ortografía
Conc	-	Concordancia
√	-	Falta algo
()	-	Extra, no necesario
R	-	Reformular
??	-	Sin sentido
§	-	Párrafo

Aspectos considerados en la corrección:

- Organización del texto en general (introducción, desarrollo, conclusión, párrafos).
- Organización interna del párrafo / puntuación.
- Contenido.
- Uso de estructuras/vocabulario estudiado.
- Gramática / vocabulario / ortografía / acentuación.

Apêndice 6

Texto 1: Ocurrió en 13 entre 42 y 43. Recibió varios golpes. El asaltante logró escapar³⁵.

Muchos le dijeron que su reacción había sido irracional. Sin embargo, pareció moverse al compás de la lógica. Cansado de los asaltos, ya sufrió 16, el dueño de una casa de audio y alarmas de nuestra ciudad se enfrentó con un delincuente y, a las trompadas, evitó el casi seguro robo número 17.

Aunque parezca mentira, el violento episodio se registró cerca de las 6 de la mañana en la avenida 13 N° 533, entre 42 y 43. Allí, Jorge Cauterucci, de 51 años, posee su negocio identificado bajo el nombre "Estilo" y también un departamento, en la planta alta, en el cual vive junto a su hijo de 20.

En momentos en que ambos estaban durmiendo, una serie de ruidos extraños en el techo, que habían escuchado el día anterior, los puso muy nerviosos, ya que no eran simples "gatos" como sospecharon en un principio.

El comerciante, todavía en pijama, abrió la puerta de la vivienda y se encontró con un ladrón en el pasillo, a unos tres metros de distancia, que también sirve de acceso a otros dos inmuebles.

"Qué hacés", le gritó Cauterucci previo agarrar un fierro que tenía en su casa.

Sin embargo, el desconocido no se asustó y lo invitó a pelear. "Entré como loco", reconoció el comerciante. "Dejé el fierro y me le fui encima. Pero me puso dos 'piñas' y quedé tirado en el piso. Sabía pelear, hasta tenía posturas de boxeador", reconoció.

Segundos más tarde, en medio de un escándalo de proporciones, mientras los vecinos, visiblemente alterados, intentaban comunicarse con la policía, al igual que su hijo, la víctima siguió con su denodado intento de reducir al delincuente.

"Nos trabamos en lucha y pude agarrarlo de atrás, pero me enganchó con la pierna y me volví a caer, con tan mala suerte que me golpeé las costillas con el escalón de uno de los departamentos", aclaró.

Ese percance fue aprovechado por el autor del inesperado ataque, que se trepó por la medianera y se dio a la fuga por las propiedades linderas.

TENIA UN COMPLICE

Según relató el dueño de la casa de audio y alarmas, el delincuente con el que se agarró a trompadas "tenía un cómplice, que se quedó en el techo y no se dejó ver mucho. Me parece que hasta se fue enseguida, al ver que la cosa no venía nada tranquila".

"Muchos me dijeron que estoy 'loco', que no podía reaccionar así. Pero ya me asaltaron 16 veces. Y estallé. Después me puse a pensar que, seguramente, si había alguien armado, no era con el que me peleé. Ese era el encargado de entrar al departamento y el otro de reducirnos", especuló.

Según creen los investigadores y, hasta el propio comerciante, los delincuentes llegaron al lugar por un edificio en construcción, cuya entrada da a la calle 43.

³⁵ Extraído de Diario El Día - La Plata, Buenos Aires, Argentina. Em quinta-feira 30 de Setembro de 2004.

"La verdad, esta vez tengo que felicitar a la policía. Creo que no había terminado de pelearme, que ya estaban tratando de abrir la puerta. Lamentablemente tengo mucha experiencia en asaltos y nunca me había pasado algo así", reconoció.

Pese a la rápida presencia de policías de la comisaría segunda y el Comando de Patrullas La Plata, los ladrones lograron darse a la fuga.

"No los pudieron agarrar y me consta que los persiguieron. Hicieron todo lo que tenían a su alcance, pero se escaparon", se resignó Cauterucci, quien destacó que en los últimos meses la inseguridad se acrecentó considerablemente en esa zona de nuestra ciudad.

En el hecho, caratulado "tentativa de robo", tomó intervención la fiscalía N° 9 de Autores Ignorados, a cargo del Dr. Alejandro Villordo, con conocimiento de la jueza de garantías en turno, Marcela Garmendia.

Texto 2 : Asaltos: Los riesgos de resistirse a ser víctima³⁶

En los últimos tres meses, unos 90 capitalinos fueron heridos de muerte al negarse a entregar sus bienes a los delincuentes, quienes respaldados por un arma, van más allá de la amenaza y lesionan a agredidos.

Tendido en el suelo, en medio de un charco de sangre y con un boquete en la cabeza, quedó el cuerpo sin vida de Jesús "N", quien intentó evitar que unos delincuentes robaran unas botellas de vino de la tienda a la que había acudido a comprar un refresco.

Sin titubear un segundo, uno de los tres ladrones que ingresaron a la vinatería llamada "La Fama de Peralvillo", le disparó a quemarropa en el lado derecho de la cabeza.

Al estruendo le siguieron algunos minutos de silencio. El disparo, que ya es común escuchar en Tepito, provocó que algunos se arremolinaran en la entrada de la tiendita ubicada en Libertad y Peralvillo, en la colonia Morelos.

Para los curiosos, murió otro, uno más, por resistirse a un asalto.

El encargado de la tienda comentó a los elementos policiacos que más tarde acudieron a la zona, que Jesús "N" forcejeó con los ladrones para quitarles las botellas. La respuesta fue contundente: perdió la vida.

A pesar de que cada día es más común escuchar este tipo de historias, siempre hay alguien que se resiste a entregar el reloj, el auto y resulta herido o muerto.

En los últimos tres meses, alrededor de 90 capitalinos han resultado heridos de muerte por negarse a entregar sus bienes a los delincuentes, quienes envalentonados con una arma, van más allá de las amenazas y disparan contra sus víctimas.

A la lista de baleados o "picados" con armas punzocortantes, se suman comerciantes, conductores, agentes federales, despachadores de gasolina y policías judiciales, quienes al salir de su casa, mientras esperan el cambio de la luz del semáforo o atienden sus negocios, son sorprendidos por delincuentes solitarios o grupos armados.

Sin duda, el delito que mantiene en jaque al Distrito Federal es el robo en sus diversas modalidades con más de 230 casos diarios.

³⁶ Por Icela Lagunas em El Universal. México- Segunda-feira 24 de novembro de 2003.

Cada día, alrededor de 90 capitalinos son despojados con o sin violencia de sus automóviles; también 20 extraños ingresan a hogares para hurtar; otras 20 personas son asaltadas mientras viajan en un camión o microbús y alrededor de 60 ciudadanos son despojados de sus pertenencias en la calle, cuando regresan de trabajar o salen de paseo, según cifras publicadas por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF).

Sin embargo, en los últimos tres meses, al menos una persona es herida diariamente por resistirse al robo.

Ante un asalto, la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSP) recomienda a la gente no oponer resistencia, menos aún si los delincuentes están armados y amenazan con disparar.

Además, tratar de memorizar las frases de los atacantes a quienes, de preferencia, no debe mirar a los ojos para evitar cualquier tipo de enfrentamiento o agresión.

En caso de que los ladrones escapen en un vehículo, intentar memorizar las placas, el modelo, el color y la marca del mismo; datos que le servirán para cuando acuda a levantar su acta ante el Ministerio Público.

Para la dependencia, la víctima tiene una oportunidad de correr si el delincuente no lo mantiene sometido, pues las probabilidades de dar en un blanco en movimiento son de cuatro entre 100.

"Mira a tu entorno, no seas ostentoso y nunca, pero nunca te distraigas", es la recomendación que da a los capitalinos la Asociación pro Derecho a las Personas Asaltadas.

Julieta Treviño, titular de la organización, refiere que semestralmente acuden a dicha asociación civil 500 víctimas de un asalto, quienes al no encontrar respuesta en las autoridades buscan otros caminos.

"El delincuente sabe que con gritos y saña espantan fácilmente a su víctima. Estamos en estado de indefensión, abandonados y nunca recuperamos lo que se nos robó".

Casos hay muchos: El de Hugo "N" que por evitar que se llevaran su Nissan Altima, recibió un balazo en la ingle. El de Joaquín "F", quien al oponerse a que le robaran los billetes de lotería que vende en la estación del Metro Viaducto, un delincuente hizo blanco con su arma en el abdomen del comerciante o como Raúl Esparza, un elemento del Grupo Especial de Reacción e Intervención (GERI) de la PGJDF, quien al oponerse a un asalto, recibió un balazo en el pecho.

Para el criminólogo Luis José Hinojos, del Centro Nacional de Investigación en Victimología y Prevención Criminal, la violencia usada por los delincuentes al cometer un ilícito ha llegado al punto del sadismo.

"En la ciudad se viven situaciones muy extremas, pues resulta muy peligroso traer dinero y no traerlo, pues se despierta la agresividad del sujeto, quien reacciona lesionando a su víctima", señala el especialista.

Refiere que esta agresividad es resultado de la sensación de impunidad que vive en la capital del país.

"Los delincuentes saben las condiciones en las que opera la policía y también conocen que debido a la acumulación de trabajo difícilmente se les va a investigar por un robo".

En el Distrito Federal existe un total de 3 mil 600 policías judiciales y a diario se registran 230 robos, que resulta imposible investigar.

A decir del especialista, esta situación desencadena otro tipo de fenómenos como la cifra oscura del delito: "Un gran porcentaje no presentan la denuncia".

Hinojos incluye en tres grandes clases a los delincuentes que operan en la ciudad e identifica como a los más violentos a los de clase baja.

"Practican el robo callejero con escasas ganancias, son muy violentos y si encuentran resistencia pueden llegar hasta el sadismo, por lo que atacan a su víctima con arma blanca o de fuego en la cara para dejarle una huella".

Asimismo, califica a los de clase media baja como a los operadores de secuestros, asaltos a transeúntes más organizados y a casa habitación con un rango menor de violencia, mientras los de clase media, planean aquellos ilícitos que les dejen mayores ganancias.

"En la delincuencia también hay niveles y los de clase alta se dedican al fraude, al *lavado* de dinero y forman parte de cabezas de grupos más estructurados", explica.

Texto 3: RECOMENDACIONES ANTIDELICTIVAS

Fonte: Policía Federal Argentina³⁷

SI VIVE EN UN EDIFICIO DE DEPARTAMENTOS

Si tiene contratado un servicio de vigilancia éste le dará tranquilidad en cuanto al control del ingreso de personas al edificio, o en automóvil a las cocheras del mismo, pero la colaboración de los habitantes es igualmente imprescindible, sobre todo que ese servicio se suele contratar solo para las horas nocturnas y en otros casos es inexistente.

- o Respete el cierre con llave de la puerta de calle según lo haya dispuesto el Consejo de Administración del edificio.
- o Exija buena iluminación en el hall de entrada pasillos y escaleras.
- o Si vive en el último piso, controle si a través de la terraza es sencillo entrar a su departamento.
- o Mantenga un vínculo de solidaridad con sus vecinos, intercambie teléfono.
- o No suba al ascensor con desconocidos. En los ascensores suelen ocurrir arrebatos y acosos.
- o Evite que los niños viajen solos en el ascensor.
- o No reciba paquetes sin identificar. Recomiende a las personas que están en su casa que tengan la misma conducta.
- o Evite que personas desconocidas entren al edificio sin que antes le hayan contestado por el portero eléctrico.
- o Vendedores de ningún tipo deben ser recibidos si no se concertó previamente una cita. El sistema de timbreo está en desuso y es altamente sospechoso.
- o Del mismo modo, plomeros, electricistas, desinfectadores, solderos deben entrar acompañados por el encargado o el vigilador.
- o Si utiliza el servicio de cerrajero, procure que sea una persona de su confianza.
- o No coloque carteles tales como "No estoy, vuelvo en un rato".-
- o Antes de ingresar a la cochera del edificio, observe que no haya personas sospechosas cerca de la entrada y mantenga trabadas las puertas del vehículo. Trate de estar bajo la observación del vigilador, si es que tiene ese servicio.
- o Evite que los niños pequeños atiendan el teléfono y den explicaciones acerca de con quien están, si están con un mayor en la casa o no.
- o Si tiene un teléfono con memoria, grabe el número del Comando Radioeléctrico 101 así como el de un vecino o familiar cercano.

³⁷ <http://www.custodiasrl.com.ar/recomendaciones.htm>

SI VIVE EN CASA

Acuerde con sus vecinos cuestiones básicas de seguridad, compartan problemas y tengan en cuenta:

- o Las tretas y artimañas que se utilizan para entrar a una casa son similares a las que se utilizan para entrar en un departamento.
- o Suelen pedir ayuda para asistir a una persona que se siente mal en la calle o en la puerta de su casa.-
- o Si tiene algo para entregar a botelleros o cartoneros, nunca los deje pasar por mas que lo que tengan que entregarle sea grande. Es conveniente optar por entregarlo a una organización de beneficencia.
- o No deje que sus hijos abran la puerta a desconocidos, ni que se acerquen a las rejas del jardín.
- o No deje abierto el garage cuando no lo use. Téngalo cerrado con llave.
- o Evite tener bolsas de material, pilas de ladrillos o amontonamiento de objetos que puedan utilizarlos como escondites.
- o Tenga bien iluminado todo el sector externo de la casa, jardín y alrededores.
- o Deje encendidas durante la noche las luces externas. En especial la luz que esté en la puerta de entrada a la casa.
- o Si escucha ruidos durante la noche, no encienda las luces interiores de su casa.
- o Ante la venta de la casa, tenga cuidado con supuestos compradores que se presentan espontáneamente. Acuerde con la inmobiliaria una fehaciente identificación previa y que vengan acompañados por ellos, o con tarjeta y confirmación telefónica.

EN CASO DE ATAQUE

- o No exhiba armas ni trate de usarlas.
- o Si los delincuentes se ven acorralados y amenazados con armas de fuego, dispararán.
- o Haga ruido, intente ahuyentarlos.
- o Déjeles una vía de escape, no intente atraparlos, por muchos vecinos que se hayan reunido o aunque considere que la relación de fuerzas no los favorece.

SI ASALTAN SU CASA

- o Evite entrar en la vivienda si tiene sospechas de que ha sido asaltada.
- o Los delincuentes podrían estar allí todavía o merodeando por los alrededores.

SI EL ASALTO SE PRODUCE CON LA FAMILIA PRESENTE

- o Trate de mantener la calma, sobre todo si hay chicos o personas que entran en crisis.
- o No grite ni deje que los demás lo hagan.
- o Consuele a los chicos que comienzan a llorar, dígales que todo pasará pronto.
- o No intente resistirse, quédese donde le indiquen y permanezca sin moverse.
- o Si le piden valores, indique con serenidad donde se encuentran. Procure no tenerlos en un mismo lugar. Así podrá indicar uno solo.
- o Durante el asalto, dedíquese a observar el movimiento de los asaltantes y su aspecto personal.
- o Si usted es elegido para guiarlos en la casa y entregarles el dinero, tendrá oportunidad de escuchar su voz, su tonada –si la hubiera- sus nombres, el tipo de trato que existe entre ellos. Estos datos son importantes para la policía.
- o Una vez que se hayan retirado, no toque absolutamente nada hasta que no llegue la policía.
- o Si puede, observe el auto, la placa, el color, el modelo y marca.