

**ADRIANA GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**CURRÍCULO MULTIDIMENSIONAL-DISCURSIVO, LÍNGUA  
ESPAÑHOLA E BIOGRAFIAS EM CONTEXTO MILITAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani

**CAMPINAS  
2009**

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

OL4c Oliveira, Adriana Gonçalves de.  
Currículo multidimensional-discursivo, língua espanhola e biografias em contexto militar / Adriana Gonçalves de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Silvana Mabel Serrani.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Currículo multidimensional-discursivo. 2. Língua espanhola. 3. Livros didáticos. 4. Biografia. 5. Educação militar. I. Serrani, Silvana Mabel. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Multidimensional-Discursive curriculum, spanish language and biographies in military context.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Multidimensional-discursive curriculum; Spanish Language; Textbooks; Biography; Military education.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

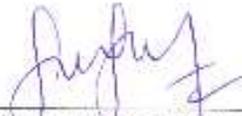
Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani (orientadora), Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman e Profa. Dra. Neide Therezinha Maia Gonzalez. Suplentes: Profa. Dra. Maria Jose Rodrigues Faria Coracini e Profa. Dra. Gladys Viviana Gelado.

Data da defesa: 31/08/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Silvana Mabel Serrani



---

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



---

Neide Therezinha Maia Gonzalez

---

Maria Jose Rodrigues Maria Coracini

---

Gladys Viviana Gelado

**IEL/UNICAMP  
2009**

Dedico este trabalho aos meus pais, Aparecida e Raul, que sempre me apoiaram e me incentivaram a crescer profissionalmente.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani, pelas orientações que enriqueceram este trabalho e pelas observações construtivas que me ajudaram a entender a relevância do papel do pesquisador.

À Profa. Dra. Mônica Graciela Zoppi-Fontana e ao Prof. Dr. Walter Costa, pelas importantes contribuições no momento do Exame de Qualificação.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Antologias, Discurso e Práticas Letradas”, pelas conversas e por compartilharem comigo suas experiências acadêmicas.

Aos coordenadores de ensino e professores de espanhol das escolas preparatórias das Forças Armadas Brasileiras, pelas informações que viabilizaram a realização deste trabalho.

Aos alunos da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, que vivenciaram comigo esta experiência.

Aos meus amigos, pela paciência e compreensão nos momentos de angústia.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu agradecimento.

## RESUMO

O contexto das escolas preparatórias das Forças Armadas Brasileiras tem sido escassamente investigado academicamente e a pesquisa sobre suas particularidades requer especial atenção. Assim, este trabalho é destinado à abordagem do ensino de língua espanhola nesse contexto. Descreve-se a estrutura dos cursos de espanhol e os materiais didáticos adotados pelas escolas da Marinha, do Exército e da Aeronáutica são examinados à luz de critérios multidimensional-discursivos (SERRANI, 2005). Trabalhando com a hipótese de que a complementação sistemática propicia avanços no campo do ensino de línguas, realiza-se um estudo de caso no contexto da escola do Exército, com foco na utilização de textos do gênero biográfico. A prática escrita, foco desse estudo, mostra a relevância de um trabalho pedagógico que ultrapassa as fronteiras do livro didático e que permite um ganho cultural para os alunos. Nos resultados, discutem-se avanços no tratamento de questões linguísticas, discursivas e interculturais, em função do uso de recursos de modalização apreciativa.

**Palavras-chave:** Currículo Multidimensional-Discursivo, Língua Espanhola, Livros Didáticos, Biografia, Educação Militar.

## ABSTRACT

The preparatory schools for the Brazilian armed forces have been scarcely investigated as an educational context, in academic terms, and the research on their particular characteristics requires special attention. This study, thus, is aimed at approaching the Spanish language teaching in that context. The structure of Spanish courses in the navy, army and air force schools is described and the textbooks used are examined in the light of multidimensional-discursive criteria (SERRANI, 2005). The hypothesis of systematic complementation providing progress in language teaching is considered in carrying out a case study in the army school, with a focus on the use of biographic texts. Writing practice, which is the topic of this study, shows the relevance of a pedagogic work that goes beyond the boundaries of textbooks and provides students with cultural profit. Some matters are discussed about the results, such as the advance in treating linguistic, discursive and intercultural issues due to the use of appreciative modalization resources.

**Key words:** Multidimensional-Discursive Curriculum, Spanish Language, Textbooks, Biography, Military Education.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                                             | 1  |
| <b>CAPÍTULO 1: O Currículo Multidimensional-Discursivo no ensino de línguas estrangeiras</b> .....                                  | 3  |
| 1.1 Considerações introdutórias sobre o ensino de línguas estrangeiras.....                                                         | 3  |
| 1.2 A Análise do Discurso e o ensino de línguas estrangeiras.....                                                                   | 5  |
| 1.3 O Currículo Multidimensional-Discursivo: uma proposta para o ensino de língua estrangeira.....                                  | 7  |
| 1.3.1 O componente intercultural.....                                                                                               | 8  |
| 1.3.2 O componente de língua-discurso.....                                                                                          | 10 |
| 1.3.3 O componente de práticas verbais.....                                                                                         | 11 |
| 1.4 Implementação do Currículo Multidimensional-Discursivo: um exemplo.....                                                         | 12 |
| <b>CAPÍTULO 2: O ensino de espanhol nas escolas preparatórias das Forças Armadas</b> .....                                          | 14 |
| 2.1 As escolas preparatórias e o ensino de espanhol: apresentação geral.....                                                        | 14 |
| 2.1.1 O curso de espanhol da Marinha e o livro <i>Hacia el español</i> .....                                                        | 16 |
| 2.1.2 O curso de espanhol do Exército e o livro <i>Pasaporte</i> .....                                                              | 22 |
| 2.1.3 O curso de espanhol da Força Aérea e o livro <i>Español, ahora</i> .....                                                      | 29 |
| 2.1.4 Além do livro didático.....                                                                                                   | 38 |
| <b>CAPÍTULO 3: Proposta de implementação do Currículo Multidimensional-Discursivo no contexto militar – um estudo de caso</b> ..... | 39 |
| 3.1 Delimitação do contexto.....                                                                                                    | 39 |
| 3.2 Complementando o livro <i>Pasaporte</i> com biografias de militares.....                                                        | 39 |
| 3.3 O gênero biográfico.....                                                                                                        | 40 |

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.4 Os materiais biográficos.....                                                                         | 42        |
| 3.5 O trabalho com os materiais textuais: primeiros dados.....                                            | 44        |
| 3.6 Reformulações por acréscimos não esperados.....                                                       | 51        |
| 3.7 Reformulações por acréscimos esperados.....                                                           | 55        |
| 3.8 Etapa final do estudo de caso.....                                                                    | 58        |
| <b>CAPÍTULO 4: <i>Para hablar de otras personas</i> – prática de produção escrita de biografias .....</b> | <b>59</b> |
| 4.1 Proposta de prática escrita: uma biografia de Duque de Caxias.....                                    | 59        |
| 4.2 Ressonâncias discursivas nas produções escritas dos alunos.....                                       | 61        |
| 4.2.1 Exemplos de produções escritas do primeiro grupo.....                                               | 62        |
| 4.2.2 Exemplos de produções escritas do segundo grupo.....                                                | 65        |
| 4.2.3 Modalizadores apreciativos: o ponto para a comparação.....                                          | 67        |
| 4.3 Resultados do estudo de caso.....                                                                     | 68        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                          | <b>69</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                    | <b>70</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                        | <b>75</b> |

## INTRODUÇÃO

Como é fácil constatar nos periódicos especializados e em outras publicações da área de Linguística Aplicada, muita pesquisa tem sido feita no Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos mais diversos contextos educacionais. Este trabalho lança o olhar sobre instituições federais de Ensino Médio muito singulares – as escolas preparatórias das Forças Armadas Brasileiras, que são a porta de entrada para o oficialato. O objetivo desta dissertação é estudar a implementação da proposta multidimensional-discursiva, enquanto critério para a análise de materiais ou de propostas didáticas, bem como enquanto proposta para complementações sistemáticas com finalidade didática, nesse caso, no ensino da língua espanhola no contexto militar.

Na pesquisa, segundo as distinções sobre *corpora* apresentadas por Courtine (1982), trabalhamos com um *corpus* de tipo complexo, constituído não apenas de arquivos (os documentos consultados para caracterizar as escolas militares referidas, especificamente leis e editais; os livros didáticos adotados pelas escolas e aqui examinados; e as biografias utilizadas nas complementações), mas também de natureza experimental (produções escritas dos alunos realizadas no estudo de caso).

No primeiro capítulo, são apresentadas considerações gerais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Conceitos da Análise do Discurso são trazidos à baila, pois eles dão embasamento à proposta do Currículo Multidimensional-Discursivo. Este é apresentado, seguido da discussão de um exemplo de sua implementação enquanto critério para a análise de livro didático de espanhol. No segundo capítulo, é feita uma apresentação geral das escolas preparatórias, anteriormente referidas, e uma descrição dos seus cursos de espanhol. Os livros didáticos adotados pelas escolas são examinados, tendo como critério os três componentes interdependentes do Currículo Multidimensional-Discurso: o intercultural, o de língua-discurso e o de práticas verbais.

No terceiro capítulo, dá-se início à parte prática do trabalho realizada na escola do Exército. Esta instituição é focada por ser o ambiente de trabalho da autora desta dissertação e, conseqüentemente, o lugar onde surgiram suas preocupações com relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola em contexto militar. Assim, em

um estudo de caso, de base experimental, são consideradas complementações didáticas com textos do gênero biográfico. O estudo de caso foi escolhido como instrumento de pesquisa, já que o intuito não é fazer generalizações que poderiam chegar a soluções totais, mas propiciar uma reflexão sobre a prática pedagógica de espanhol no contexto apontado. Os primeiros resultados desse estudo, referentes a práticas de leitura e reformulação textual, são apresentados no capítulo.

No quarto e último capítulo, são apresentados os resultados da prática escrita de biografias de dois grupos distintos: um grupo experimental e um grupo controle. São comparadas produções textuais do primeiro grupo, que realizou práticas verbais com critérios multidimensional-discursivos, com textos de alunos do segundo grupo, que realizou unicamente as atividades propostas pelo livro didático. Por fim, nas considerações finais, é discutida a relevância de complementações didáticas, seguindo os critérios antes referenciados.

## **CAPÍTULO 1**

### **O Currículo Multidimensional-Discursivo no ensino de línguas estrangeiras**

Neste primeiro capítulo, serão feitas breves considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras e os procedimentos e embasamentos que balizam essa prática. Para explicitar a posição teórica aqui assumida, serão apresentados conceitos da Análise do Discurso, que sustentam a proposta do Currículo Multidimensional-Discursivo. Em seguida, serão feitas considerações sobre o conceito de cultura, sobre o ensino não dicotômico de língua e literatura e sobre a visão bakhtiniana de gêneros discursivos. Por fim, será apresentada e discutida uma ilustração de implementação do Currículo, feita por meio de complementações com materiais literário-culturais.

#### **1.1 Considerações introdutórias sobre o ensino de línguas estrangeiras**

O ensino de línguas estrangeiras tem ocupado a agenda de pesquisadores na área de Linguística Aplicada desde sua consolidação como área de investigação. O ser humano, único ser vivente capaz de interagir por meio de linguagem verbal ou escrita, percebeu muito cedo a necessidade de aprender outros idiomas para expandir seus domínios. Nas últimas décadas, saber outras línguas tornou-se ainda mais vital, uma exigência imposta pelo mercado de trabalho e também pelas novas formas de interação social e de busca pela informação, vivenciadas principalmente no mundo virtual, onde fronteiras de muitas ordens podem ser transpostas.

As questões que se apresentam sobre a relação do homem com a linguagem refletem no meio acadêmico, onde são pensadas teorias sobre o ensinar e aprender línguas, são concebidos e aprimorados métodos de ensino e critérios de avaliação, elaborados materiais didáticos e planejados currículos que buscam abarcar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem de idiomas em contextos formais de educação.

Consideremos a questão dos métodos, por exemplo. Na busca por respostas sobre o que, para quem e de que forma ensinar, conforme as concepções epistemológicas adotadas em épocas específicas da história do ensino de línguas, se estruturaram métodos como o Gramática-Tradução, o Direto, o Audiolingual e o Comunicativo<sup>1</sup>. Para explicar os embasamentos teóricos e implicações práticas presentes hoje no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil, é necessário fazer referência ao enfoque comunicativo.

Esse enfoque, que começou a ser tratado no país no final da década de 70, vinha ao encontro dos que passaram a rejeitar a rigidez dos métodos pautados na gramática normativa e buscavam inovação na área de ensino de línguas. Seguindo a concepção de língua como instrumento para a comunicação, seu objetivo era desenvolver no aluno a competência comunicativa para interagir de forma eficaz em diversos contextos sociais. No entanto, com os avanços na discussão sobre a relação homem e linguagem, seus embasamentos teóricos passaram também a ser refutados. Por exemplo, Franzoni (1992, p. 79), ao analisar a concepção de língua adotada, observa que “ao definir-se a língua através da comunicação, o resultado é, inevitavelmente, uma definição reduzida e redutora”, pois “a ênfase excessiva nesse aspecto faz com que outros sejam apagados”.

A metodologia seguida também passou a ser questionada. Nos livros didáticos comunicativistas, observa-se que o procedimento adotado é apresentar ao aluno situações que vão levá-lo a desempenhar papéis sociais e a interagir com os demais por meio de sucessivas funções<sup>2</sup> (cumprimentar, perguntar e informar dados pessoais, expressar gostos e preferências, etc.). Uma crítica a essa forma de operacionalizar a abordagem pode ser construída com base em Widdowson (1991, p. 17), para quem o desempenho linguístico do usuário depende da simultânea manifestação do sistema linguístico enquanto forma (gramatical) e de sua realização enquanto uso (comunicativo), em consonância com o contexto linguístico e com a situação comunicativa vivenciados para a produção de enunciados significativos. Com isso,

---

<sup>1</sup> Para uma descrição detalhada dos métodos, ver LARSEN-FREEMAN (1986).

<sup>2</sup> Segundo Franzoni (1992), além do conceito de função, outros três se relacionam ao de comunicação: intenção, cooperação e negociação. Todos vão de encontro a uma concepção discursiva da linguagem, posto que colocam o sujeito como fonte do dizer e o sentido como algo transparente.

conclui-se que as situações e as interações, se são predeterminadas, nem sempre levam em conta interesses educacionais dos alunos e podem engessar sua produção linguística, levando-os a apenas reproduzir frases-modelo.

Além disso, ainda que a máxima seja ensinar a língua para a comunicação, discurso assumido por muitos, as abordagens estruturalistas parecem ter predominado na prática. Conforme Eres Fernández e González, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2008, p. 144), mesmo em um “enfoque dito comunicativo, é comum ver diluídos a heterogeneidade, as contradições e os conflitos constitutivos das relações sociais que se manifestam nas línguas e culturas”. A descrição linguística ainda determina a progressão dos conteúdos de muitos currículos de língua estrangeira<sup>3</sup>. Ainda que essa seja a propensão, há atualmente um esforço para que outras práticas curriculares e planejamentos sejam implementados. A Análise do Discurso, por exemplo, é uma disciplina que pode trazer contribuições para o ensino de línguas. Considerando que esta pesquisa com ela dialoga, a seguir, enfocaremos noções e procedimentos dessa corrente teórica em função das preocupações curriculares apontadas.

## **1.2 A Análise do Discurso e o ensino de línguas estrangeiras**

Em meados nos anos 60, o filósofo Michel Pêcheux, sob o nome de Thomas Herbert, critica as Ciências Humanas e Sociais e sua situação teórica, argumentando sobre a necessidade de estabelecerem um objeto próprio de estudo. Como indica Henry (1997, passim), os textos que Pêcheux assina como Herbert preparam o terreno para sua “Análise automática do discurso” (1997), considerado um dos enunciados fundadores da Análise do Discurso francesa. Nesses textos, o filósofo aponta o *discurso* como o objeto intrínseco das Ciências Humanas e Sociais, já que, conforme resume Brandão (2004, p. 11), essas mantêm uma relação, ainda que oculta, com a

---

<sup>3</sup> Conforme Stern (1993), esses currículos podem ser caracterizados como unidimensionais, já que têm um único propósito e foco e seguem uma progressão única, baseada geralmente em aspectos formais da linguagem.

prática política e o discurso – caracterizado tanto como forma quanto como produção histórico-social – é o lugar privilegiado para manifestações político-ideológicas.

Em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, o conceito de discurso contribui para que melhor se compreenda porque o estudo exclusivo da forma ou de regras gramaticais não garante a aprendizagem de um idioma. Nesse processo, devem ser consideradas múltiplas questões no tocante à relação entre língua, sujeito e história, sobre as quais a teoria do discurso traz contribuições. Por exemplo, cabe considerar que o ensino não é direcionado a um indivíduo tão somente biológico e psicológico, mas a um indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito, sujeito esse do desejo (psicanalítico, atravessado pelo inconsciente) e constituído na linguagem e pela linguagem, sempre em sua relação com a história (PÊCHEUX, 1988, *passim*). Seu dizer significa não porque seja transparente e inequívoco, mas por possuir uma cadência interna que garante o dito agora em relação ao dito antes e o que será dito depois – o *intradiscurso* – (Ibidem, p. 166) e porque se filia a uma rede de significados preexistentes, a algo que fala antes, em outro lugar e independentemente – o *interdiscurso* (Ibidem, p. 162).

É indispensável considerar também que o discurso acontece em determinadas condições de produção (Idem, 1997, p. 77). Ao enunciar, o sujeito coloca em evidência, mesmo que de forma implícita, as seguintes questões: Posso dizer determinada coisa a determinada pessoa? Minha posição (social) o permite? O contexto imediato me permite dizê-lo? De que maneira posso falar com essa pessoa? Que imagem esse destinatário faz de mim? Que imagem faço eu dele?<sup>4</sup>. Ou seja, no processo discursivo opera uma série de *formações imaginárias* que representam a posição-sujeito e, conseqüentemente, sentidos do discurso. Com isso, na aula de língua estrangeira, não se pode esperar que haja uma suspensão desses elementos processuais para que a língua seja ensinada e aprendida somente enquanto forma ou como mero instrumento para a comunicação. Claro está que a língua é a condição material de base para a produção discursiva e que uma de suas funções é comunicar. Na verdade, a crítica feita

---

<sup>4</sup> Ver Pêcheux (1997) e Serrani (2005).

se apoia no fato de que sentidos diversos podem ser silenciados quando o currículo de língua estrangeira segue uma abordagem unidimensional restrita.

### 1.3 O Currículo Multidimensional-Discursivo: uma proposta para o ensino de língua estrangeira

Stern (1993), preocupado em promover um ensino contextualizado de segunda língua, baseado em necessidades comunicativas dos alunos, desenvolveu um programa curricular centrado em componentes ou dimensões que objetivam abarcar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Resumidamente, o *Currículo Multidimensional*:

[...] é formado por quatro componentes, com uma escala de objetivos e de opções de estratégias de ensino. O **componente de ensino da língua** trata analiticamente dos aspectos descritivos da língua-alvo, incluindo a fonologia, a gramática e o discurso; o **componente de atividades comunicativas** fornece oportunidades para o uso natural da língua não-analisada; o **componente cultural** fornece o conhecimento sociocultural e o contato com a comunidade da língua-alvo; e o **componente de ensino da língua geral** serve para ampliar o alcance do currículo de L2 ao incluir, como componente integral, questões gerais de língua, cultura e aprendizagem de língua (ALLEN; HARLEY, 1993, p. 357, tradução e grifos nossos).

Conforme a experiência do Programa *Core French*<sup>5</sup> de ensino do francês como segunda língua no Canadá, esses componentes, inter-relacionados, visam ao estudo da linguagem sob diversas perspectivas, considerando a complexidade desse sistema e considerando que os alunos têm interesses e objetivos diferentes para aprender um outro idioma. As dimensões, tidas como essenciais para a aprendizagem, são concretizadas em atividades linguísticas, comunicativas, de sensibilização cultural e estratégicas, que possibilitam uma maior integração do aluno com o objeto de estudo e que contribuem para sua formação geral, levando-o a aprender novos conceitos em muitos domínios.

---

<sup>5</sup> *Core French – A Curriculum and Resource Guide for the Middle Level* (1995). Disponível em: <<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frcore/middle.index.html>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

Baseada na proposta de Stern, mas a partir de uma perspectiva discursiva, Serrani (2005) propõe o *Currículo Multidimensional-Discursivo*<sup>6</sup>, com múltiplos propósitos e focos, estruturado na interdependência dos seguintes componentes: o **intercultural**, o de **língua-discurso** e o de **práticas verbais**. O componente intercultural, assim chamado para evidenciar a diversidade sociocultural relacionada às práticas discursivas, visa a colocar em foco os conteúdos, os contextos sócio-históricos e os gêneros discursivos, cuja análise se dá por meio de eixos temáticos, que serão descritos mais adiante. O segundo componente visa a destacar a interdependência da materialidade linguística e do processo discursivo e o terceiro, chamado componente de práticas verbais, visa a destacar as práticas de leitura, escrita, de produção oral, de compreensão auditiva e de tradução, todas vinculadas a gêneros e contextos discursivos especificados em cada planejamento. A seguir, a descrição desses componentes será ampliada e serão destacados pontos cruciais para o desenvolvimento deste trabalho.

### 1.3.1 O componente intercultural

O conceito de *cultura* tem sido bastante debatido no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, principalmente depois dos chamados Estudos Culturais<sup>7</sup>. Embora já tenha sido muito discutido, cabe a ele retornar, considerando sua relevância para os objetivos desta dissertação. Segundo Eagleton (2005a, p. 54) “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Opta-se pelo termo intercultural – nome que se dá ao componente tratado nesta seção –, pois este

---

<sup>6</sup> Essa proposta, desenvolvida no Departamento de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, foi apresentada pela autora, em versão preliminar, na França no “*Colloque International: Pluralité de langues et de supports*”, Lyon, 2002.

<sup>7</sup> Os Estudos Culturais, que têm Raymond Williams como um de seus precursores, colocaram em evidência, a partir da segunda metade do século XX, a relação entre literatura, política e cultura, deslocando o sentido elitista desta (como de alta cultura) para o de práticas cotidianas. Para um estudo dos alcances dos Estudos Culturais, consultar Eagleton (2005b).

possibilita antever a mobilização e alteridade de sujeitos de diferentes culturas em contato.

No âmbito educacional, um professor de línguas interculturalista pode promover práticas de mediação sociocultural, capazes de explorar e diluir conflitos identitários e contradições sociais, de descentralizar culturas e de superar etnocentrismos (SERRANI, 2005, p. 23). Com isso, é importante que sejam trabalhados não apenas conteúdos do contexto-alvo, mas também do contexto de origem, para “estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; propiciar à educação a diversidade sociocultural e o questionamento de etnocentrismos e exotismos; dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de língua” (Ibidem, p. 22).

Esses conteúdos, associados a contextos sócio-históricos e a gêneros discursivos, são considerados no Currículo Multidimensional-Discursivo por meio dos seguintes eixos temáticos: 1. **territórios, espaços e momentos**; 2. **pessoa e grupos sociais**; e 3. **legados socioculturais**. No primeiro eixo, salienta-se a relevância do espaço geográfico – não apenas como espaço físico, mas também social – em que a língua é produzida. No segundo, busca-se a identificação dos sujeitos e dos grupos sociais inscritos nos materiais verbais selecionados para o estudo de determinado conteúdo. E no terceiro, chamado de legados socioculturais, propõe-se apresentar aos alunos obras e legados culturais, como textos literários, buscando, com isso, refutar a falsa dicotomia entre língua e literatura.

Segundo Brait (2000, p. 188), a literatura passa necessariamente pela língua e, com isso, mobiliza e revela “as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural“. Como afirma Kramsh (1996, p. 130), o texto literário na aula de língua, mais que qualquer outro texto, desperta o interesse do aluno, permanece na sua memória e o faz participar de uma memória outra, do discurso de uma comunidade outra. Não apenas como representação de um determinado grupo em uma determinada conjuntura, a proposta multidimensional-discursiva enfatiza a relevância da consideração do texto literário na aula de língua para ampliar o leque de

gêneros discursivos abordados e para o aprimoramento da capacidade textual-discursiva (SERRANI, 2005, p. 47).

Para ressaltar a importância do papel da literatura na formação intelectual dos sujeitos, cabe referir Antonio Candido (1995) quando o autor argumenta sobre o direito do sujeito a esse bem cultural, salientando até mesmo sua necessidade ao equilíbrio social. Para melhor explicitar sua posição, o autor afirma que a literatura – vista de forma ampla como todas as criações de caráter poético, ficcional ou dramático –:

[...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p. 242).

### **1.3.2 O componente de língua-discurso**

O estudo da interdependência da língua e do discurso é fundamental para a Análise do Discurso. Nessa área do conhecimento, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2005, p. 15) e o discurso é o lugar em que a língua (com suas falhas e equívocos), na sua relação com a história, adquire sentido. Cabe acrescentar, com base nos estudos de Bakhtin (2003), que esse lugar está sempre associado a um determinado campo da atividade humana.

Para o autor “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados” que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Como conclui o filósofo, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, os

denominados “*gêneros do discurso*” (Ibidem, p. 262). Daí a importância de associar o estudo da língua a um determinado gênero.

Essa importância vem sendo bastante referida nas discussões teóricas e considerada nas práticas didáticas, conforme se verifica em trabalhos como de Brandão (2002), Brait e Rojo (2004), Karwoski et al. (2005), Dionisio et al. (2005) e Rojo (2006). Referindo-se à prática didática, Kleiman (2005, p, 12) diz que o trabalho do professor é:

realizar as transformações necessárias para a retextualização do gênero na aula – o processo conhecido como transposição didática – que, bem realizado, permita desenvolver no aluno a capacidade que Bakhtin (...) atribui ao “escritor artesão”, aquele que consegue usar o gênero, de forma competente e crítica, ao fornecer-lhe uma “matriz externa”, porém sem aprisioná-lo num cliché pré-determinado. E que, dessa forma, abra espaço para o “grande artista” revelar “as virtualidades do sentido latentes do gênero”.

Segundo seus delineamentos, o enfoque multidimensional-discursivo pode dar subsídios para que esse trabalho seja realizado.

### **1.3.3 O componente de práticas verbais**

Conforme a perspectiva multidimensional-discursiva, as práticas de leitura, de escrita, de produção oral, de compreensão auditiva e, eventualmente, de tradução, interdependem dos componentes intercultural e de língua-discurso, pois os contextos e gêneros discursivos são determinantes no processo de produção de sentido. De forma clara e sucinta, Serrani (2005, p. 36) afirma: “Ao falar ou escrever o fazemos sempre em discursos e mais precisamente em gêneros discursivos (...) que, enquanto construções sociais, necessariamente vinculam a produção de linguagem ao contexto sócio-histórico e à situação de enunciação”.

#### 1.4 Implementação do Currículo Multidimensional-Discursivo: um exemplo

Existem várias experiências de implementação do Currículo Multidimensional-Discursivo, tanto em cursos de formação de docentes de línguas quanto em cursos de ensino de línguas<sup>8</sup>. Para se ter subsídios em relação à argumentação da presente pesquisa, discutiremos um exemplo relativo ao ensino de espanhol exposto no texto “Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil)” (SERRANI, 2007a). Nesse trabalho, a autora discute a relevância de se abordar questões de memória sociocultural no planejamento do ensino de línguas e propõe a utilização de antologias poéticas bilíngues, enquanto legados literário-culturais, para a complementação de materiais didáticos de espanhol, seguindo a perspectiva multidimensional-discursiva. Para tanto, primeiro relaciona a literatura, os estudos culturais e o ensino de línguas para o tratamento de questões teóricas, e, em seguida, analisa unidades didáticas dos livros *Hacia el español* e *Conexión*, utilizados em colégios de Ensino Médio da região de Campinas.

Ainda que a análise aponte as lacunas dos materiais em relação à proposta multidimensional-discursiva, a autora esclarece que não objetiva emitir juízos de valor sobre livros didáticos, mas indicar possíveis espaços para a implementação da proposta, de forma a contemplar concepções enunciativo-discursivas da linguagem. Para ilustrar como a complementação pode ser realizada, também com o intuito de adequar os programas propostos pelos materiais aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) em relação ao ensino de espanhol, a autora enfoca o gênero de antologias bilíngues, principalmente porque “esse gênero discursivo, por definição, constitui um lugar de memória em que se cruzam línguas, representações de nações, épocas, autores, discursos” (Ibidem, p. 65). Considerando que as unidades didáticas analisadas incluem o gênero biografia, a pesquisadora ilustra a discussão propondo complementações com poesias da antologia “*Puentes/Pontes – antologia de poesia argentina e brasileira contemporânea*”, de Buarque de Hollanda e Monteleone (2003). A partir da seção “*Sujeto lírico, biografía y memoria*”, proposta pelo antologista

---

<sup>8</sup> Serrani (2005, 2007a); Cahua Riera (2005); Tonon (2006); Ladeia (2007).

Monteleone, destaca, como exemplo de legado sociocultural do contexto-alvo hispânico, o poema “*El expulsado*”, de Juan Gelman, e do contexto de partida dos alunos brasileiros, “Homem sentado”, poema de Ferreira Gullar; pois ambos têm caráter biográfico e abordam o tema do exílio, relevante para a representação da memória latino-americana.

Seguindo os componentes do Currículo Multidimensional-Discursivo, a autora apresenta algumas possibilidades de complementações de materiais e de abordagens. No **componente intercultural**, levando em conta a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de se trabalhar conteúdos que propiciem reflexões políticas e sociais, considera discutir os temas que atravessam esses poemas, tais como as formas de governo e os momentos históricos de exílio. No **componente de língua-discurso**, coloca em relevo os funcionamentos discursivos da expressão do passado e a expressão de sentimentos no discurso autobiográfico. No tratamento do **componente de práticas verbais**, propõe oficinas de *prática oral*, com exposição e debate dos conteúdos, de *leitura* em voz alta e memorização dos poemas, e de *escrita* de textos sobre os poemas, de reformulação de biografias, de ensaios sobre a questão do exílio e, eventualmente, de escrita criativa.

Nesse exemplo de complementação de materiais, utilizando artefatos literário-culturais, a pesquisadora destaca a articulação que se pode fazer entre língua, literatura e memória sociocultural, seguindo uma perspectiva discursiva da linguagem. Ainda que esse trabalho considere especialmente a complementação com antologias bilíngues de poesia, a autora aponta que muitos outros gêneros discursivos podem ser considerados para esse tipo de trabalho, dependendo de questões como: caracterização de cursos, públicos, conteúdos programáticos e contextos específicos. No próximo capítulo, essas questões serão consideradas para delimitar a forma como a proposta multidimensional-discursiva poderá se implementada no ensino de espanhol em contexto militar, objetivo desta dissertação.

## **CAPÍTULO 2**

### **O ensino de espanhol nas escolas preparatórias das Forças Armadas**

Neste capítulo será apresentado o contexto da pesquisa. O objetivo é concentrar a implementação da proposta multidimensional-discursiva em uma escola militar de Ensino Médio, a saber, na Escola Preparatória de Cadetes do Exército, especificamente, no seu curso de espanhol. Para tanto, será feita uma descrição tanto da instituição de ensino quanto do curso em questão, sendo que o material didático utilizado será especialmente referido. Para ampliar o alcance desta pesquisa, aprofundando a compreensão do contexto de escolas militares, serão apresentadas também as escolas preparatórias da Marinha e da Aeronáutica, seus respectivos cursos e materiais didáticos de espanhol.

#### **2.1 As escolas preparatórias e o ensino de espanhol: apresentação geral**

As Forças Armadas Brasileiras contam com instituições educacionais de preparação e formação. As escolas preparatórias, que são de Ensino Médio, têm a função de selecionar e preparar jovens com vocação para a carreira das armas para frequentar as Academias Militares, que são de Ensino Superior e têm a função de formar os oficiais combatentes do país. O processo educacional militar, nesses dois níveis, objetiva capacitar esse profissional para cumprir preceitos constitucionais de defesa da pátria, de garantia dos poderes constituídos e de manutenção da lei e da ordem (BRASIL, 1988). É objetivo também capacitá-lo para participar em operações internacionais, particularmente voltadas para Missões de Paz, atuação regulada pela Medida Provisória nº 187/2004. Nesta pesquisa, o contexto a ser abordado é o das escolas preparatórias, instituições educacionais nas quais se inicia a carreira dos futuros oficiais brasileiros. Diferentemente dos jovens que ingressam na Marinha, no Exército e na Aeronáutica por meio do serviço militar obrigatório e compõem o chamado efetivo variável, os que ingressam nas Forças Armadas por meio dessas escolas farão

parte do efetivo profissional dessas instituições e por isso há uma preocupação especial com sua educação.

Aprovados por meio de concurso público, as centenas de jovens das mais diversas regiões do país que ingressam anualmente nas escolas preparatórias cursam o Ensino Médio, recebem instruções militares básicas e preparam-se fisicamente para as atividades específicas da profissão. Dentre as disciplinas do Ensino Médio, está a de Língua Estrangeira, podendo esta ser a língua inglesa e/ou a língua espanhola. Por muito tempo desvalorizada no ensino em geral, a língua estrangeira ganhou destaque nos documentos que se ocupam da implementação de políticas educacionais para a formação básica do brasileiro. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 25), por exemplo, lê-se que “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”.

As Forças Armadas, enfatizando a importância do conhecimento de línguas estrangeiras para o profissional militar, têm aprimorado o ensino da língua inglesa e, mais recentemente, têm investido no ensino da língua espanhola em suas escolas preparatórias. Tal investimento no espanhol justifica-se porque, dada a posição geográfica do Brasil, é importante que seus marinheiros, soldados e aviadores estejam preparados para estreitar laços, promover alianças e políticas de cooperação com integrantes das Forças Armadas de países vizinhos. Com isso, mais do que assegurar o cumprimento da Lei nº 11.161/2005, que prevê a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, as Forças Armadas estão possibilitando que os futuros oficiais tenham condições de atuar, quando necessário, no cenário hispano-americano.

A seguir, será apresentada uma descrição mais específica das escolas e de seus cursos de espanhol. Essa descrição será realizada com base nas legislações que regulam o ensino na Marinha, no Exército e na Aeronáutica, nos editais que regulam o processo seletivo de admissão às escolas para o ano de 2009 e nas respostas dadas a

um questionário<sup>9</sup> dirigido às coordenações e ao corpo docente dos cursos. Os materiais didáticos adotados serão especialmente referidos, considerando que um dos objetivos da pesquisa é propor complementações multidimensional-discursivas para esses materiais. Será apresentada uma unidade de cada material e discutida sua estruturação com base nos componentes do Currículo Multidimensional-Discursivo já descritos. A unidade selecionada será sempre a primeira, considerando que seu conteúdo é coincidente na maioria dos materiais, o que permitirá verificar mais facilmente suas semelhanças e diferenças. Será referido também o paratexto (prólogos, apresentações, manuais do professor, etc.) e, para discutí-los, se operará com a noção de ressonância discursiva (SERRANI, 2005, p. 90) – marcas linguístico-discursivas que, ao se repetirem parafrasicamente no discurso, determinam a construção das representações de sentido dominante.

### **2.1.1 O curso de espanhol da Marinha e o livro *Hacia el español***

O Colégio Naval (CN) seleciona e prepara jovens entre 15 e 18 anos para o ingresso na Escola Naval, instituição de Ensino Superior onde são formados os oficiais da Marinha Brasileira. Localizado na cidade de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, o CN oferece aos seus alunos os três anos do Ensino Médio regular, bem como instrução militar-naval especializada e intensa prática desportiva. O espanhol, incluído no currículo da escola no ano de 2008, era de caráter opcional, diferentemente do inglês, obrigatório nas três séries do Ensino Médio. Nesse primeiro ano, o espanhol teve uma adesão de 10,77% do efetivo total da escola e contou com duas turmas de aula, ambas de nível básico. A partir de 2009, com uma carga horária anual de 32 horas, a disciplina tornou-se obrigatória para o primeiro ano e foram formadas seis turmas com, aproximadamente, 40 alunos cada. Diferentemente do ano anterior, quando cabia ao professor selecionar e preparar os materiais para serem ministrados em aula, a

---

<sup>9</sup> A reprodução do questionário encontra-se no Anexo 1.

disciplina passou a contar com um material didático: o livro *Hacia el Español, nivel básico* (BRUNO; MENDOZA, 2004).

Segundo as autoras, o material é destinado a jovens e adultos, a alunos do Ensino Médio ou de escolas particulares de idioma, assim como a alunos de cursos universitários. Essa informação, presente no prólogo do livro, é seguida de outras sobre a composição do material, como a carga horária a que se destina, que é de 90 a 100 horas, e sua organização em 12 unidades didáticas. Também no prólogo, para garantir legitimidade e representatividade ao material, as autoras destacam que são apresentadas múltiplas variantes do espanhol por meio de textos reais, que os diálogos propostos recriam situações verossímeis, experimentadas já por elas, e que as gravações trazem falares autênticos (p. 3). Além de destacar os aspectos linguístico e comunicativo, o material se propõe também a acercar o aluno da cultura-alvo, tanto que a extensão do seu título é “Curso de Língua e Cultura Hispânica”. Nessa aproximação com a cultura alheia, supõe-se a alteridade entre os sujeitos, alteridade essa que ressoa no discurso das autoras (p. 3): “encontro”, “nos entendermos”, “nos comunicarmos”, “entender a realidade do outro e reinterpretar a nossa”, “descobrimos do outro, de sua língua e sua cultura”. Cabe ressaltar que a complementação para “nos comunicarmos” é “sem idiomas intermediários”, o que evidencia uma preocupação em neutralizar o chamado “portunhol”.

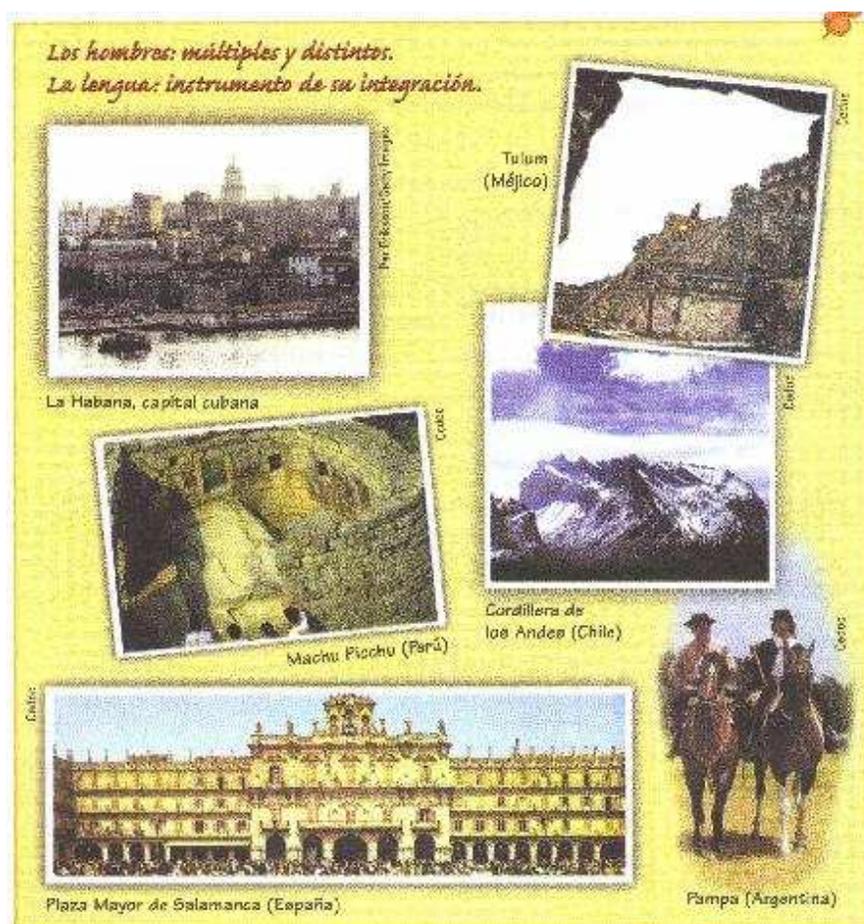
Além do prólogo destinado ao aluno, o livro do professor traz um apêndice com um prólogo dirigido aos docentes, seguido de esclarecimentos e orientações metodológicas e a transcrição do material auditivo. Nesse apêndice, quanto à metodologia adotada, o discurso comunicativo ressoa no discurso das autoras: “queremos que o aluno se sinta motivado a **se comunicar** em espanhol (...). Por isso, já na primeira unidade, **opina, dramatiza, conversa**, fato que o deixa livre para **inferir e compreender a língua** que se propôs a aprender” (p. 4). Com relação à estrutura do material, afirmam que suas unidades didáticas apresentam conteúdos funcionais, lexicais, gramaticais e fonéticos, trabalhados em seções específicas dentro de cada unidade. A seguir, um quadro resumo das seções conforme o exposto pelas autoras ao longo do Manual do professor (p. 6-12):

| <b>Seção</b>                                | <b>Conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Hacia la canción</i></b>              | Apresentação de canções do mundo hispânico, que servem não apenas para acercar o aluno da cultura-alvo, mas também como instrumento de compreensão auditiva e de ampliação do vocabulário.                                      |
| <b><i>Hacia la comprensión auditiva</i></b> | Apresentação de atividades de compreensão auditiva, com o intuito de dar ao aluno mostras de variantes linguísticas.                                                                                                            |
| <b><i>Hacia la comprensión lectora</i></b>  | Apresentação de textos autênticos para desenvolver a compreensão escrita do aluno. Os textos, de múltiplos gêneros, são uma oportunidade também para o aluno assimilar estruturas gramaticais ou funcionais e ampliar o léxico. |
| <b><i>Hacia la conversación</i></b>         | Apresentação de atividade orais que visam a estimular o aluno a expressar suas idéias e discuti-las com os companheiros.                                                                                                        |
| <b><i>Hacia la escena</i></b>               | Propostas de encenação de diálogos dados ou de dramatização de situações que devem ser elaboradas pelos alunos, seguindo um tema dado.                                                                                          |
| <b><i>Hacia la expresión</i></b>            | Apresentação das funções comunicativas e dos atos de fala contidos na unidade. Nesta seção também se apresentam estruturas que variam de país para país.                                                                        |
| <b><i>Hacia el juego</i></b>                | Apresentação de atividades lúdicas em que os conteúdos nocionais/funcionais e gramaticais são trabalhados.                                                                                                                      |
| <b><i>Hacia la lengua</i></b>               | Apresentação de uma sistematização das regras de funcionamento da língua.                                                                                                                                                       |
| <b><i>Hacia letras y sonidos</i></b>        | Apresentação de palavras que podem trazer dificuldades fonéticas de pronúncia para o aluno brasileiro.                                                                                                                          |
| <b><i>Hacia la palabra</i></b>              | Apresentação de textos ou atividades para se trabalhar o léxico.                                                                                                                                                                |
| <b><i>Hacia la redacción</i></b>            | Propostas de redação para o aluno praticar os conteúdos comunicativos, gramaticais e culturais estudados na unidade.                                                                                                            |
| <b><i>Ejercicios</i></b>                    | Apresentação de exercícios escritos que abordam conteúdos gramaticais e funcionais.                                                                                                                                             |

De acordo com essa estrutura, a primeira unidade, intitulada “*Haciendo amigos*,” se inicia com uma folha de rosto, na qual consta o título, seguido de uma figura que o ilustra. Nas páginas que se seguem, são trabalhados os seguintes conteúdos: saudar informalmente, perguntar e informar dados pessoais, despedir-se, expressar admiração

e surpresa, manifestar como se está, apresentação dos países hispânicos, vocabulário de nacionalidades e profissões, uso dos pronomes pessoais, verbos no presente do indicativo, artigos, preposições, contrações, pronomes interrogativos e exclamativos, pronúncia de letras (r, rr, j e g) e canções.

Seguindo os componentes do Currículo Multidimensional-Discursivo, com relação ao **componente intercultural**, múltiplos **territórios** são aludidos na unidade, pois são reproduzidos mapas dos países onde se fala o espanhol e fotos de pontos turísticos da Argentina, do Chile, de Cuba, da Espanha, do México e do Peru. *Hacia el español* traz variadas representações do mundo hispânico, como se observa nas fotos:



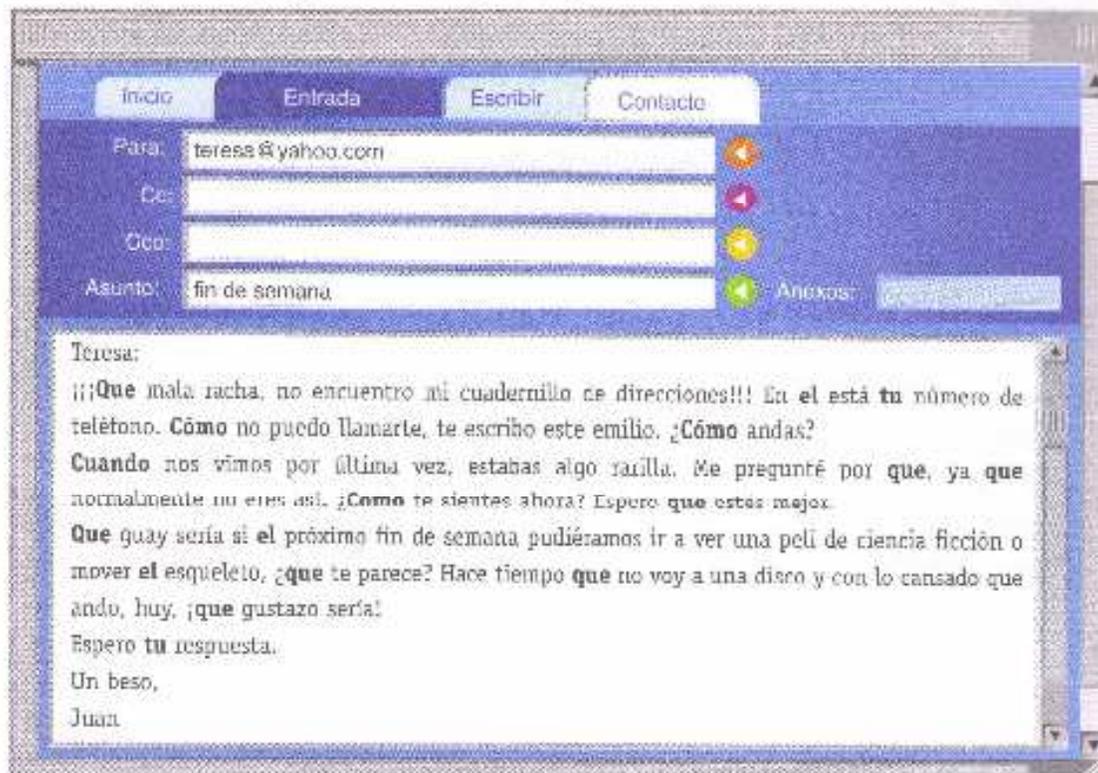
BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español, Curso de lengua y cultura hispánica – nivel básico*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 10.

Os **espaços** também são múltiplos, aludidos nas fotos acima ou em ilustrações (bar, sala de aula, ambiente de trabalho, recepção de um hotel, em casa, na rua). Os **momentos** não têm marcação temporal, como nas fotos, ou estão em um suposto presente, como nas situações de interação. A **pessoa** e os **grupos sociais** representados nas ilustrações, nessas situações de interação, são amigos, parentes, colegas de escola ou trabalho, uma recepcionista de hotel e um hóspede. Os **legados socioculturais** são representados por duas letras de canções: “*Guantanamera*”, de José Martí e José Fernández Díaz, e “*Eres tú*”, de Juan Carlos Calderón; seguidas de uma breve biografia de seus autores. Vale ressaltar que não é feita nenhuma alusão ao contexto de partida dos alunos nessa unidade, mas o manual do professor sugere que se faça a ponte cultural entre o contexto hispânico e o brasileiro.

Com relação ao **componente de língua-discurso**, os conteúdos funcionais, lexicais, gramaticais e fonéticos são apresentados no diálogo-modelo no início da unidade, depois desmembrados em explicações específicas nas seções “*Hacia la expresión*”, “*Hacia la lengua*” e “*Hacia letras y sonidos*” e, por fim, aplicados em exercícios, sobretudo estruturais, ficando à margem o discursivo e as condições de produção do enunciado.

No **componente de práticas verbais**, verifica-se a predominância de exercícios que focam o conteúdo linguístico. As práticas de **compreensão auditiva** são para a apresentação ou identificação dos conteúdos comunicativos, lexicais, gramaticais e fonéticos. Pede-se a **leitura** do diálogo-modelo que inicia a unidade. Nos exercícios de **produção oral**, pede-se que o aluno apresente os motivos que o impeliram a estudar espanhol, que encene diálogos com os companheiros e que pratique a pronúncia de palavras com as letras R, J e G. A **escrita** se concentra na resolução dos exercícios propostos que são de completamento de lacunas com funções e itens gramaticais; de respostas a perguntas de interpretação ou sobre o conteúdo factual de textos; de seleção de resposta adequada; de correção gramatical, como no exemplo abaixo; de elaboração de perguntas; e de elaboração de um anúncio de prestação de serviço.

3. Juan decide escribir un correo electrónico a Teresa, pero tiene dudas en cuanto a la acentuación de algunas palabras (las que están en negrita). Ayúdalo, acentuándolas cuando sea necesario:



BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español, Curso de lengua y cultura hispánica – nivel básico*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 23.

Com relação ao uso de textos literários, não nessa primeira unidade, mas em outras são reproduzidos os poemas “*Tic, Tac*” e “*Viviendo*”, de Maria Angélica Mendoza (uma das autoras do livro); fragmentos das novelas infanto-juvenis “*La familia de Mic*”, de Miguel Angel Pacheco, “*Manolito Gafotas*”, de Elvira Lindo, e “*De Victoria para Alejandro*”, de María Izabel Molina; o conto “*Amor 77*”, de Julio Cortázar; a poesia “*Apología a la carta*”, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza (autoras do livro); o poema “*Dactilógrafo*”, de Mario Benedetti; duas cartas da obra “*Boquitas Pintadas*”, de Manuel Puig; biografias de Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Emiliano Zapata e Silvio Rodríguez, sem referência de autoria; o poema “*Nota biográfica*”, de Gloria Fuertes; um fragmento do conto “*La mayor*”, de Juan José Saer, seguido de sua biografia; fragmentos de “*Confieso que he vivido*” e o poema “*Oda al caldillo de congrio*”, de Pablo Neruda; e um fragmento do poema “*Hombre planetario*”, de Jorge Carrera Andrade, seguido de sua biografia. As atividades que seguem esses

textos literários são de compreensão de seu conteúdo factual, de reconhecimento e aplicação de conteúdos gramaticais ou lexicais e de interpretação, estas menos solicitadas.

### **2.1.2 O curso de espanhol do Exército e o livro *Pasaporte***

A Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), localizada na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, seleciona e prepara jovens entre 16 e 20 anos para o ingresso na Academia Militar das Agulhas Negras, instituição de Ensino Superior onde se formam os futuros oficiais da Força Terrestre brasileira. A escola oferece aos seus alunos o terceiro ano do Ensino Médio, instrução militar básica para o desempenho de funções específicas e intenso treinamento físico militar. A língua espanhola foi incluída no currículo da instituição no ano de 2005 e 40% do efetivo total da escola deve cursá-la. Os outros 60% das vagas de língua estrangeira são destinados ao inglês, sendo que a opção por uma língua ou outra depende da classificação do aluno no concurso de admissão, podendo haver compulsão em decorrência do número de vagas. A disciplina, ministrada apenas no nível básico, tem carga horária de 90 horas e atualmente conta com 15 turmas de aula, cada uma com no máximo 20 alunos. Desde sua implementação, vários materiais didáticos já foram utilizados: dois livros elaborados por pessoal civil contratado pelo Centro de Estudos de Pessoal<sup>10</sup> e utilizados nos anos de 2003, 2006 e 2007; o livro *Espanhol – Série Brasil*, de Martin (2003), utilizado em 2004 e 2005; apostilas produzidas pelos professores da escola e utilizadas em 2007 como material complementar e em 2008 como material principal; e, atualmente, o livro *Pasaporte ELE, A1* (ARAGÓN et al., 2007).

O livro atualmente utilizado está estruturado com base no primeiro nível de referência do “Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (2002), também chamado MCER. O nível Acesso (A1), conforme o

---

<sup>10</sup> Organização militar do Exército que desenvolve recursos humanos e pesquisas, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da doutrina pedagógica aplicável ao Ensino e à Instrução Militar. Mais informações em <<http://www.cep.ensino.eb.br>>.

documento, é destinado ao aluno principiante e objetiva capacitá-lo a compreender e utilizar expressões e frases cotidianas, de modo a satisfazer necessidades imediatas; bem como capacitá-lo a apresentar-se, a apresentar alguém, a pedir e a dar informação pessoal (MCER, 2002, p. 26). Já no primeiro parágrafo do prólogo do livro do aluno, que coincide com o primeiro parágrafo do prólogo do livro do professor, os autores apresentam seu compromisso com o documento, exaltando-o de forma a legitimar a proposta do material:

**A inovação mais importante nos últimos anos no mundo** do ensino de idiomas é a aparição do Marco Comum de Referência, **obra fundamental** na qual se apresentam as últimas investigações sobre a aprendizagem e o ensino de línguas. O Marco é um **instrumento de valor incalculável**, que iniciou um novo processo de ajuda e mudança para nós que nos dedicamos a esta bonita tarefa (ARAGÓN et al., 2007, p. 3, tradução e grifos nossos).

Assim, no paratexto do livro (no prólogo do livro do aluno, no prólogo e no apêndice metodológico do livro do professor), ressoa frequentemente o discurso presente no documento. Por exemplo, segundo o MCER (2002, p. 49), a língua se inscreve em situações específicas de uso e o usuário da língua deve estar preparado para atuar nos mais diversos âmbitos de organização da vida social, sendo função de um processo educativo eficaz prepará-lo para os seguintes: o pessoal, o público, o profissional e o educativo. Por isso, o livro didático se estrutura em torno desses quatro âmbitos de uso da língua, enunciados tanto no prólogo do livro do aluno quanto no do professor. Nos dois prólogos também se enuncia que é adotado o enfoque (por competências) dirigido à ação, proposto pelo documento, que assim o caracteriza:

O enfoque aqui dotado, em sentido geral, se centra na ação na medida em que considera os usuários e alunos que aprendem uma língua principalmente como agentes sociais, ou seja, como membros de uma sociedade que têm tarefas (não apenas relacionadas com a língua) para levar a cabo em uma série determinada de circunstâncias, em um ambiente específico e dentro de um campo de ação concreto. Ainda que os atos de fala se deem em atividades de língua, estas atividades formam parte de um contexto social mais amplo, que por si só pode lhes outorgar pleno sentido. Falamos de “tarefas” na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos utilizando estrategicamente suas competências específicas para conseguir um resultado concreto. O enfoque baseado na ação, portanto, também considera os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, assim como toda série de capacidades

específicas que um indivíduo aplica como agente social (MCER, 2002, p. 9, tradução nossa).

O adendo “por competências”, utilizado pelo livro, pode ser explicado também com base na leitura do documento:

O uso da língua – que inclui a aprendizagem – compreende as ações que realizam as pessoas que, como indivíduos e como agentes sociais, desenvolvem uma série de competências, tanto gerais como competências comunicativas linguísticas, em particular. As pessoas utilizam as competências que se encontram a sua disposição em distintos contextos e sob distintas condições e restrições, com o fim de realizar atividade de língua que implicam processos para produzir e receber textos relacionados com temas em âmbitos específicos, colocando em jogo as estratégias que parecem mais apropriadas para levar a cabo as tarefas que realizarão (MCER, 2002, p. 9, tradução nossa).

Ainda que seja inevitável remeter o chamado “enfoque por competências dirigido à ação” ao “enfoque por tarefas”, Puren (2004) sinaliza a diferença que há entre ação e tarefa. O autor propõe “chamar ‘tarefas’ o que os alunos fazem em aula durante seu processo de aprendizagem, e chamar ‘ação’ o que os alunos têm/terão que fazer com a língua estrangeira na sociedade durante sua aprendizagem e/ou ao final dela” (PUREN, 2004, p. 34), diferença conceitual que indica uma preocupação com a dimensão social do uso da língua por parte do MCER.

Além do enfoque dirigido à ação, o MCER sugere também que o currículo deve seguir um enfoque modular (distribuição dos conteúdos em unidades autônomas, cujo foco está no desenvolvimento das competências) e multidimensional (ensino cuja progressão se dá a partir de várias dimensões). Considerando que o livro *Pasaporte* foi planejado e estruturado conforme as proposições do documento, se considera que esses enfoques *a priori* foram adotados. De fato, o livro é dividido em módulos, nos quais são trabalhadas as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Essas competências (as lingüísticas, a pragmática-funcional, a sociolingüística e a intercultural), também propostas pelo documento, estão presentes em cada um dos seis módulos do livro, divididos em âmbitos, intitulados e caracterizados por seus autores também conforme o documento. A seguir, apresentaremos um quadro que sintetiza esses âmbitos ou seções, conforme o exposto no prólogo do livro (p. 2):

| <b>Seção</b>               | <b>Conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ámbito personal</b>     | Os três primeiros âmbitos iniciam com um documento real que serve para ativar os conhecimentos prévios do aluno e para contextualizar a aprendizagem. Nesses âmbitos, as atividades (de compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e de expressão escrita) se estruturam em torno dos conteúdos linguísticos comunicativos: lexical, gramatical, funcional, fonético e ortográfico e sociolinguístico. |
| <b>Ámbito público</b>      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Ámbito profissional</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Cultura hispánica</b>   | Apresentação de aspectos culturais do mundo hispânico por meio de textos informativos e de atividades diversas. Nessa seção, especificamente, pede-se para o aluno relacionar a cultura-alvo com a cultura materna.                                                                                                                                                                                               |
| <b>Ámbito académico</b>    | <b>Portfolio:</b> autoavaliação em que o aluno indica como foi sua aprendizagem (comunicativa, gramatical e de vocabulário).                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                            | <b>Laboratorio de Lengua:</b> atividades de reforço que visam a sanar as deficiências apontadas na autoavaliação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Caracterizado o enfoque por competências e modular do livro, cabe verificar se o material também segue o enfoque multidimensional proposto pelo MCER e, para tanto, será examinado seu primeiro módulo. Intitulado “*Presentarse*”, esse módulo inicia com uma folha de rosto com o referido título, precedida de uma folha de apresentação detalhada do conteúdo de cada seção. Nos âmbitos pessoal, público e profissional, os conteúdos lexicais são dados pessoais, números, profissões e endereços; os conteúdos gramaticais, verbos no presente do indicativo, pronomes interrogativos e a negação; os conteúdos funcionais, perguntar e informar dados pessoais; os conteúdos fonéticos e ortográficos, o alfabeto espanhol, a acentuação e a pronúncia de palavras; e os conteúdos sociolinguísticos, sobrenomes hispânicos, saudações e despedidas formais e informais e o uso de “*tú*” e “*usted*”. Os conteúdos da seção “*Cultura hispánica*” são hispânicos famosos, lugares onde se fala o espanhol e um texto informativo sobre a importância do idioma.

No tocante ao **componente intercultural**, observa-se que os conteúdos são abordados em um **território** bem demarcado: a Espanha, sendo o país e suas cidades aludidos principalmente em documentos como o passaporte, em formulários como o de solicitação de passaporte e em cartões de apresentação. Os **espaços** são múltiplos, aludidos em fotografias ou ilustrações de situações, de documentos ou de formulários:

no IV Congresso de Hispanistas, na Embaixada da Espanha, no aeroporto, em uma estação ferroviária, em um hotel, em casa, na escola, no trabalho e na rua. Além disso, os conteúdos são tratados em **momentos** atuais. A **pessoa** e os **grupos sociais** aparecem, na maioria das vezes, em situações de interação, nas quais são apresentados os conteúdos linguísticos comunicativos do módulo. Nas fotos e ilustrações, são representados os seguintes grupos e pessoas: jovens em um ambiente escolar, recepcionistas e hóspedes de um hotel, garçons e clientes, colegas de trabalho, amigos, parentes, jovens, idosos, profissionais diversos e pessoas de várias nacionalidades. Na ilustração do IV Congresso de Hispanistas, é interessante notar que o brasileiro é representado com um tom de pele mais escuro, como se esse fosse um traço distintivo. Importante ressaltar também que a ilustração está descontextualizada, pois não há indicação de data, local e objetivo desse congresso.



ARAGÓN, M. C. et al. **Pasaporte ELE, A1**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2007, p. 8.

É interessante observar também que os autores do livro aparecem como personagens. Seus documentos são reproduzidos no material e servem de fonte de informação sobre dados pessoais, e seus genitores são apresentados para mostrar como é feita a formação dos sobrenomes na Espanha. Essa exposição pode ser considerada como um recurso representativo do eixo temático de **pessoa**.

Com relação aos legados socioculturais, esses são aludidos em fotos do escritor Mario Vargas Llosa, da ganhadora do Prêmio Nobel da Paz Rigoberta Menchú, da estilista Carolina Herrera, do tenista Rafael Nadal, do psiquiatra Luis Rojas Marcos e da cantora e atriz Jennifer López. As fotos são seguidas de um breve texto com informações biográficas (nome, profissão, nacionalidade e residência) e estão em uma atividade para indicar países que têm o espanhol como língua oficial. Com relação ao contexto de partida, nessa mesma atividade da seção “*Cultura hispânica*”, pede-se para o aluno indicar pessoas famosas do seu país, sua profissão, seu lugar de nascimento e de domicílio. Pede-se também para marcar no mapa países que, assim como o Brasil, têm o português como língua materna.

Com relação ao **componente de língua-discurso**, observa-se que os conteúdos comunicativos e gramaticais são privilegiados. Isso fica bastante evidente quando, na seção “*Portfolio*”, pede-se para o aluno avaliar exclusivamente seu conhecimento sobre esses conteúdos e quando, na seção “*Laboratorio de lengua*”, são apresentados exercícios de reforço desses mesmos conteúdos, como se verifica no exemplo a seguir. Depreende-se disso a concepção de que o aluno terá a aprendizagem da língua-alvo garantida se dominar o componente linguístico.

#### 4. Los Interrogativos.

##### a. Relaciona.

- |                          |                    |
|--------------------------|--------------------|
| 1. ¿Cómo te llamas?      | a. Bien, gracias.  |
| 2. ¿De dónde eres?       | b. Pe, u, i, pa.   |
| 3. ¿Cuál es tu apellido? | c. De Barcelona.   |
| 4. ¿Cómo se escribe?     | d. Soy médico.     |
| 5. ¿Qué haces?           | e. Vicente.        |
| 6. ¿Qué tal?             | f. En un hospital. |
| 7. ¿Dónde vives?         | g. En Tarragona.   |
| 8. ¿Dónde trabajas?      | h. Puig.           |

ARAGÓN, M. C. et al.  
**Pasaporte ELE, A1.**  
 Madrid: Edelsa Grupo  
 Didascalía, S.A., 2007,  
 p. 30.

##### b. Completa el diálogo con las preguntas adecuadas.

- Hola, buenos días. Soy Amalia Buendía. ¿Usted, j .....?
- Jerónimo, Jerónimo Llorente.
- Usted no es de aquí, ¿verdad? ¿.....?
- De Valencia, pero ahora vivo aquí.
- ¿.....?
- Soy arquitecto.

No que concerne ao **componente de práticas verbais**, o livro propõe práticas de **leitura** de documentos, formulários, cartões de visita e de breves diálogos-modelo com o intuito principal de o aluno identificar os conteúdos linguísticos comunicativos do módulo. Há dois pequenos textos (“¿Tú o usted? Esa es la cuestión” e “El español en el mundo”) e o material propõe que se faça uma relação entre o conteúdo-alvo presente nos textos com o conteúdo de partida, trabalho que pode ser ampliado seguindo a proposta interculturalista. A **escrita** se centra na resolução dos exercícios propostos, que são de relacionar colunas, completar lacunas (como no exemplo), marcar a alternativa adequada, transcrever palavras, entre outros. A maioria dos exercícios escritos, bem como dos de **produção oral**, são de aplicação dos conteúdos linguísticos comunicativos. Os de produção oral são para obter informações sobre os companheiros de sala, sobre seu correio eletrônico, seu domicílio e número de telefone e sobre sua profissão. As atividades de **compreensão auditiva** são, na maioria, reproduções de diálogos, mas há também a reprodução do alfabeto espanhol, de números e de palavras com acentos diversos.

Ao examinar esse primeiro módulo, observa-se que a progressão dos conteúdos propostos se baseia, sobretudo na descrição linguística. Ainda que a proposta do MCER seja bastante condizente com a proposta do Currículo Multidimensional-Discursivo, verifica-se que o livro *Pasaporte*, que afirma seguir o MCER, não é condizente com a proposta, pois deixa à margem ou apresenta de forma superficial ou estereotipada os conteúdos sociolinguísticos e socioculturais. Por exemplo, o enfoque proposto pelo MCER (2002, p. 102) prevê o desenvolvimento de uma competência intercultural na aula de língua, o que significa levar o aluno a uma consciência da relação existente entre a cultura materna e a cultura-alvo. No entanto, o livro propõe atividades relativas à cultura sem propiciar, de fato, a discussão intercultural.

Por fim, vale ressaltar que, no livro do professor, há um apêndice com textos que podem ser fotocopiados e utilizados na aula. Dentre os textos, há duas poesias: “*Nunca*”, de Carlos Edmundo de Ory e “*La ardilla*”, de Amado Nervo; um fragmento do romance “*La infanta baila*”, de Manuel Hidalgo; a adaptação de um conto de César González-Ruano, presente na coletânea “*Cuentos y novelas de Madrid*”, de vários autores; a adaptação de um fragmento do romance “*La tregua*”, de Mario Benedetti; e

fragmentos da biografia da escritora Gloria Fuertes, presente no *site* da Fundação Gloria Fuertes. Os textos são seguidos de uma breve biografia de seus autores (com exceção do último texto), de perguntas sobre o conteúdo factual dos textos e também de perguntas de interpretação, bem como de questões sobre o contexto de partida, com o intuito de relacioná-lo ao contexto-alvo. A maioria das atividades que seguem é de compreensão do conteúdo do texto e aplicação de conteúdos gramaticais e funcionais.

### **2.1.3 O curso de espanhol da Força Aérea e o livro *Español, ahora***

A Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAr), localizada na cidade de Barbacena, no Estado de Minas Gerais, seleciona e prepara jovens entre 14 e 17 anos para o ingresso no curso de formação da Academia da Força Aérea<sup>11</sup>. A EPCAr, assim como o CN, oferece os três anos do Ensino Médio, além de ensino militar especializado e de treinamento físico adequado. O espanhol faz parte do currículo da escola desde 2005 e seu estudo é obrigatório assim como o estudo do inglês, sendo que este é ministrado nas três séries do Ensino Médio, e o espanhol, no nível básico, apenas no terceiro ano. A disciplina conta com seis turmas de aula com 15 alunos cada e carga horária de 60 horas. Adotou-se como material didático o livro *Español, Ahora 1* (BRIONES et al., 2003).

O livro em questão apresenta uma pré-lição chamada “*Antes de empezar*”, em que são apresentados o alfabeto espanhol, países que falam o idioma e suas capitais, e algumas funções para serem utilizadas na sala de aula de imediato (pedir para o professor repetir algo, perguntar como se fala e como se escreve algo em espanhol, entre outras). Essa pré-lição é seguida de 10 lições ou unidades didáticas, estruturadas em torno dos seguintes conteúdos: comunicativos, gramaticais, lexicais, fonéticos e ortográficos e culturais. Antes de examinar sua primeira lição com base em critérios multidimensional-discursivos, a verificação do pretexto do livro pode indicar algumas

---

<sup>11</sup> O ingresso na Academia, no entanto, depende da classificação do aluno, pois o número de vagas disponíveis para o curso é menor em relação ao número de formandos da EPCAr.

concepções de ensino adotadas. Na apresentação do livro, por exemplo, as autoras enunciam que o aluno encontrará no material:

Vocabulário básico, noções de gramática, textos e **diálogos representativos de situações reais**, noções de cultura hispânica e comparações com o português, enfim, toda a bagagem necessária para que você possa desenvolver adequadamente as **habilidades inerentes à comunicação** em espanhol: você tem que **ler e compreender, ouvir e entender, escrever, falar e responder** sem passar vexame... (BRIONES et al., 2003, p. 3, grifos nossos).

Nesse enunciado, nas sequências em destaque, ressoam sentidos do discurso comunicativo. O trabalho com diálogos, apresentados como simulações de situações reais, bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita) são característicos do enfoque comunicativo. Próximo do discurso publicitário, as autoras, utilizando uma linguagem muito informal, vendem o livro e seu método como uma solução para os possíveis problemas que um falante do português pode ter ao aprender o espanhol, problemas estes que podem fazê-lo “passar vexame”: a falsa impressão de transparência entre as línguas, que resulta em equívocos semânticos, e a produção em uma interlíngua, conhecida como “portunhol”.

O discurso publicitário, gênero referenciado, ressoa em toda a apresentação, caracterizado por uma linguagem intimista, muito próxima do leitor, que é tratado por “você”. São apresentados argumentos significativos para persuadir o aluno a estudar o idioma: atual projeção do espanhol internacionalmente, aumento do contato do Brasil com os países hispanofalantes e a necessidade de saber “a fundo” o idioma para contatos profissionais e sociais (p. 3). O aluno, visto como cliente, é representado como um sujeito que teve experiências anteriores mal-sucedidas no estudo do idioma e, portanto, necessita de uma nova experiência, com garantias de sucesso. Em resposta às experiências negativas, as autoras apresentam o livro por meio do discurso da eficiência, que ressoa nos seguintes enunciados: “Mas não se preocupe: você verá que pode **aprender bem** o espanhol” e “Español, Ahora: para que você **aprenda de maneira agradável e eficaz**” (p. 3).

Além da apresentação, no livro do professor, há um apêndice com um manual sobre o material; com as transcrições dos diálogos, textos e exercícios presentes no CD

de áudio que o acompanha; com as respostas dos exercícios propostos no livro do aluno; e com modelos de avaliações para serem aplicadas a cada duas lições. Para uma melhor caracterização do material, será verificado especificamente o manual do professor, no qual são apresentadas as características gerais do livro e a estrutura das unidades didáticas. Segundo as autoras, o livro necessita de uma carga horária mínima de 70 horas para sua conclusão e se destina a jovens entre 14 e 18 anos que vão estudar o espanhol pela primeira vez no Ensino Médio ou em escolas de idiomas. No que tange à concepção de língua adotada, afirma-se que, de encontro a uma visão mais tradicional:

[...] se concebe a língua como **veículo de comunicação**, como **instrumento** que facilita a interação humana – escrita e oral –, dinâmico e em constante mutação, o que supõe que **sua atualização somente se dá no discurso**, ou seja, **em contextos socioculturais variados e variáveis**. Por tanto, a **negociação de significados**, o conhecimento das diferentes estruturas e **turnos do discurso** (oral e escrito) e **seu funcionamento**, assim como a aceitação das distintas variantes linguísticas do espanhol (fonéticas, morfosintáticas e lexicais), são componentes fundamentais que fazem factível a interação entre os falantes (BRIONES et al., 2003, p. 4, tradução e grifos nossos).

Nas sequências em destaque, observa-se uma visão utilitarista da linguagem (“veículo de comunicação”, “instrumento”, “negociação de significados”) associada a uma visão processual (“sua atualização somente se dá no discurso”, “em contextos socioculturais variados e variáveis”, “turnos do discurso”, “seu funcionamento”). Conceber a língua como um instrumento para a comunicação significa considerá-la transparente, semanticamente pré-determinada e, por isso, passível de ser utilizada de forma consciente e controlada pelo sujeito, tido como fonte do dizer. Afinal, intencionalmente, ele escolhe os elementos linguísticos que, concatenados, servirão para comunicar algo, inequivocamente. No entanto, seguindo uma concepção discursiva da linguagem, seria importante questionar-se: A língua é um instrumento? A única função relevante da linguagem é a referencial? Deve-se aprender apenas a “funcionar” na língua?

A teoria do discurso, apresentada anteriormente, responde negativamente a essas questões. Especificamente para a Análise do Discurso:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Com isso, o que poderia ser uma contradição epistemológica, pode justificar-se pela adoção de um conceito de discurso diferente do proposto pela Análise do Discurso. Ainda no manual do professor, as autoras enunciam que o livro segue os princípios gerais do enfoque comunicativo, que, em uma versão mais moderada e atualizada, tem por objetivo desenvolver as competências comunicativas: a linguística, a sociocultural, a discursiva e a estratégica e pragmática. O desenvolvimento de tais competências está previsto no MCER. Da leitura desse documento, que tem servido de base para a elaboração de muitos materiais didáticos atuais<sup>12</sup>, depreende-se que o termo “discurso” é tomado como uma exposição metódica sobre certo assunto, podendo ser oral ou escrita. No que concerne à chamada “competência discursiva”, segundo o documento, “é a capacidade que possui o usuário ou aluno de ordenar orações em sequência para produzir fragmentos coerentes de língua”, e “compreende o conhecimento da ordenação das orações e a capacidade de controlar essa ordenação” (MCER, 2002, p. 133, tradução nossa). Dessa forma, fica evidente a predominância de uma visão mecanicista da linguagem.

No livro *Español, ahora 1*, além do enfoque comunicativo, atualizado segundo as recomendações do Plano Curricular do Instituto Cervantes, da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000), outras abordagens metodológicas são consideradas. Segundo Briones et al. (2003, p. 4), o material também traz atividades estruturalistas e de repetição fonética, bem como explicações, por vezes contrastivas entre o espanhol e o português, de alguns conceitos gramaticais, que, outrora, seriam apresentados apenas de forma indutiva. Também se enuncia a preocupação em expor o aluno a muitas variedades linguísticas e culturais do mundo hispânico. Com isso tudo, tem-se um panorama da proposta pedagógica do livro. Cabe agora examinar como é feita a passagem da teoria

---

<sup>12</sup> Há materiais de espanhol que tomam como referência o “Plano Curricular do Instituto Cervantes” (2007), documento já elaborado com base no MCER.

para a prática. Cada lição do livro se divide em dez seções, assim intituladas e caracterizadas ao longo do Manual do professor (p. 6-8):

| <b>Seção</b>                      | <b>Conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Te cuento un cuento</i></b> | Apresentação dos conteúdos comunicativos por meio de diálogos ou outros tipos de texto, cuja audição deve preceder a leitura. Privilegiam-se as práticas de compreensão auditiva e de leitura.                                       |
| <b><i>En contacto</i></b>         | Seção destinada à comunicação, em que se privilegiam as práticas de compreensão auditiva e de expressão oral para serem desenvolvidas em pares. Aqui se podem introduzir conteúdos comunicativos ou ampliar os vistos anteriormente. |
| <b><i>Ponte las pilas</i></b>     | Apresentação, de forma indutiva ou dedutiva, dos conteúdos gramaticais, principalmente no que se refere ao uso do idioma, à sintaxe e à morfologia.                                                                                  |
| <b><i>Viento en popa</i></b>      | Ampliação dos conteúdos gramaticais. São propostas atividades interativas com o objetivo de consolidar formas e usos.                                                                                                                |
| <b><i>Paso a paso</i></b>         | Seção destinada à consolidação dos conteúdos e à apresentação de contrastes entre o espanhol e o português, entre o espanhol peninsular e o hispano-americano ou entre ambos.                                                        |
| <b><i>No te lo pierdas</i></b>    | Apresentação de conteúdos comunicativos complementares, vistos anteriormente, mas não consolidados, assim como conteúdos novos que se relacionem ao tema geral da lição.                                                             |
| <b><i>Dale que dale</i></b>       | Apresentação mais detalhada de conteúdos gramaticais ou lexicais secundários presentes nos diálogos. Pode-se fazer uso de análises contrastivas entre o espanhol e o português, bem como entre variantes linguísticas do espanhol.   |
| <b><i>Arremángate</i></b>         | Apresentação de aspectos fonéticos e ortográficos, de contrastes entre o espanhol e o português e entre variantes linguísticas do espanhol.                                                                                          |
| <b><i>Textos y contextos</i></b>  | Apresentação de textos autênticos de diversas fontes sobre conteúdo cultural variado. São privilegiadas as práticas de leitura e compreensão escrita.                                                                                |
| <b><i>Desconéctate</i></b>        | Seção com jogos, humor, piadas e curiosidades, relacionados diretamente ou não aos temas da lição.                                                                                                                                   |

A primeira lição começa com uma folha de rosto, na qual é apresentado seu título (“*Una clase distinta*”) e são indicados os conteúdos comunicativos que serão

trabalhados (“saludar y despedirte”, “presentarte y presentar a alguien”, “dar y pedir información personal”). As páginas posteriores seguem o esquema apresentado no quadro acima, tendo como conteúdos gramaticais os pronomes pessoais, verbos no presente do indicativo, artigos e pronomes interrogativos; como conteúdo lexical, o vocabulário básico utilizado em apresentações pessoais; como conteúdos fonéticos e ortográficos, a pronúncia das vogais e de algumas frases e a apresentação de signos ortográficos (exclamação e interrogação); e, como conteúdos culturais, os usos dos pronomes pessoais de segunda pessoa na Espanha e na Hispano-América, assim como a apresentação de lugares de Madri.

Com relação ao **componente intercultural**, observa-se que os conteúdos são abordados em **territórios** e **espaços** bem demarcados. Os dois diálogos principais da lição são ambientados na Espanha, em espaços como o *Museo del Prado* e seus arredores, em Madri. Outros territórios e espaços são aludidos por meio de fotografias: o monumento *Las Cibeles*, também em Madri; o *Teatro Benito Juárez*, em Guanajuato, México; a *Plaza de Armas*, em Lima, Peru; e o *Castillo del Morro*, em Havana, Cuba. Como um dos assuntos principais da unidade é pedir e dar informação pessoal, por meio de fotografias ou ilustrações, são apresentados alguns espaços onde a interação pode acontecer: em um bar, na rua, em um ponto de ônibus, na recepção de um hotel e em um aeroporto. Outros espaços sociais, que condicionam o tratamento a ser adotado (formal ou informal), também são apresentados por meio de ilustrações: a rua, a escola, o ambiente de trabalho e a moradia. O *Parque del Retiro*, localizado em Madri, não apenas é citado em um dos diálogos, como também é tema do texto apresentado na seção “*Textos y contextos*”. Além disso, os conteúdos são tratados em **momentos** sem marcação temporal ou no presente. Vale ressaltar que o contexto de partida (o brasileiro) é trazido à baila somente para a apresentação de contrastes entre conteúdos gramaticais e lexicais brasileiros e espanhóis/hispano-americanos.

A **pessoa** e os **grupos sociais** são diversos. Nos diálogos e nas fotos ou ilustrações de interações, são representados os seguintes grupos: de professores e de alunos, de colegas de trabalho, de amigos, de parentes, de empregadores e de empregados, de clientes, de pessoas mais jovens e de pessoas de mais idade. Na folha de rosto, especificamente, são apresentadas três fotos em que pessoas de diferentes

etnias estão interagindo. Com relação aos **legados socioculturais**, conforme enunciado anteriormente – *Las Cibeles*, o *Teatro Benito Juárez*, a *Plaza de Armas* e o *Castillo del Morro* –, estes são aludidos em fotografias. O *Museo del Prado* é citado nos diálogos e aludido em uma fotografia de uma de suas salas. Quadros, como *Las meninas*, de Velázquez (1656), e *Maja desnuda*, de Goya (1800-1803), são reproduzidos também por serem citados nos diálogos. Já o quadro *La Trinidad*, de El Greco (1577-1579), é reproduzido e serve de ilustração para uma atividade (um crucigrama) em que o nome do pintor aparece. O *Parque del Buen Retiro* não apenas é aludido em uma fotografia, como também é tema de um texto, no qual se apresentam informações sobre sua origem e descrições de seus espaços, construções e monumentos e das atividades que ali podem ser realizadas, o que poderia gerar uma discussão interessante sobre a importância de espaços públicos como esse para a interação social dos membros de uma comunidade e para a constituição da memória sociocultural de uma cidade, estado ou país. No entanto, as atividades propostas são de constatação do conteúdo factual do texto:

### 9.2. De palabra en palabra

Subraya en el texto y busca en el diccionario el significado de las palabras que no entiendas.

### 9.3. Mano a mano

Habla con tu compañero y luego escribe las respuestas en tu cuaderno.

- a) ¿Qué hay en el Parque del Buen Retiro?
- b) ¿Qué origen tiene ese parque?
- c) ¿Qué se puede hacer allí?

BRIONES, A. N. et al. **Español, Ahora 1**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 29.

No **componente de língua-discurso**, observa-se que: os conteúdos comunicativos, gramaticais e lexicais são apresentados em diálogos-modelo; os gramaticais, especificamente, são explicitados nas seções “*Ponte las pilas*” e “*Viento en popa*”; e todos esses conteúdos são abordados em atividades que favorecem principalmente a descrição linguística. Os conteúdos fonéticos e ortográficos são

apresentados na seção “Arremángate” de forma descontextualizada. As posições enunciativas e subjetivas que – deveriam estar em destaque na lição, já que são determinantes do uso que se faz da língua – não são consideradas. No primeiro diálogo, por exemplo, um dos alunos que está visitando o *Museo del Prado* se mostra impaciente e hostil com o ambiente, fazendo comentários depreciativos: “¡Al museo! ¡Lleno de cosas viejas! ¡Qué lata!”. Poder-se-ia questionar o porquê desse comportamento e dar início a uma discussão sobre como os jovens veem espaços culturais como museus. No entanto as atividades que seguem o diálogo são sobre seu conteúdo factual.

## **...2. De palabra en palabra**

Subraya en el texto las palabras que no comprendes, búscalas en el diccionario o intenta inferir el significado y anótalas en tu cuaderno.

### **1.3. A buen entendedor...**

De acuerdo con el texto anterior, anota si es falso (F) o verdadero (V):

- a) Alberto está encantado con la idea de ir al Museo del Prado.
- b) En el Museo del Prado se camina bastante.
- c) Isabela está perdida porque no encuentra a sus compañeros.
- d) Rodrigo no observa el cuadro porque está encantado con Isabela.
- e) Rodrigo conversa seriamente con Isabela.
- f) Isabela espera a sus compañeros en la sala del museo.

### **1.4. De boca en boca**

En parejas, haz dos preguntas sobre el texto a tu compañero. Él tendrá que contestarlas y luego te hará otras dos que tú deberás responder.

No que concerne ao **componente de práticas verbais**, o livro propõe cinco práticas de **compreensão auditiva**: em quatro são apresentados diálogos com os conteúdos comunicativos e lexicais e em uma são apresentadas frases, com o intuito de se explorar os conteúdos fonéticos. A **leitura** se centra nos diálogos transcritos, nos esquemas gramaticais, nos exercícios propostos e no texto informativo sobre o *Parque del Buen Retiro*. A **escrita** se centra na resolução dos exercícios propostos, que são de constatação do conteúdo factual dos diálogos e do texto informativo (transcrição de diálogos; verdadeiro ou falso; perguntas fechadas; e múltipla escolha), e de aplicação dos conteúdos (preenchimento de lacunas com conteúdos comunicativos e gramaticais; relação de colunas; identificação de situações formais e informais; montagem de diálogos; e resolução de crucigrama). Em apenas um exercício escrito se pede para o aluno posicionar-se, utilizando as estruturas “*me encanta...*” e “*me fastidia...*”. Já as atividades de **produção oral** correspondem às propostas para serem realizadas em duplas: elaboração de perguntas sobre o diálogo ambientado no *Museo del Prado*, que devem ser respondidas por um companheiro; reprodução de diálogos-modelo, em que devem ser utilizados os conteúdos comunicativos da unidade; soletração de palavras; e reprodução de frases, utilizando diferentes entonações (afirmativa, interrogativa e exclamativa).

Com o exame do livro baseado nos três componentes, percebe-se que há uma preocupação muito grande com a constatação do conteúdo factual das situações apresentadas. O mesmo ocorre quando o livro trabalha com textos literários. Não nessa primeira unidade, mas em outras, são reproduzidos os seguintes textos: as lendas “*Leyenda del volcán*”, de Miguel Angel Astúrias, e “*La leyenda de los tres hijos perezosos*”, uma adaptação de “*Tradiciones de Guatemala*” (*Revista del Centro de Estudios Folklóricos*, 1975); os poemas “*La flor de la Canela*”, de María Isabel “Chabuca” Granda, “*Si vas para Chile*”, de Chito Faro, e “*Alma llanera*”, de Pedro Elías Gutiérrez; e a fábula “*La zorra y las uvas*”, sem indicação de autoria. Os textos são, na maioria dos casos, pré-textos para a apresentação de um conteúdo gramatical, ficando as atividades de interpretação à margem.

#### **2.1.4 Além do livro didático**

A utilização do livro didático pode circunscrever a atuação do docente, mas, como se sabe, não lhe impede de buscar outras fontes de consulta para o planejamento de suas aulas, bem como outros materiais complementares que possam enriquecer o estudo de um determinado conteúdo, com o intuito, principalmente, de fornecer ao discente uma aprendizagem significativa, direcionada a sua formação integral. Com isso, no próximo capítulo, nos concentraremos na abordagem de um estudo de caso sobre complementações a partir de critérios multidimensional-discursivos, com o intuito de ilustrar como o trabalho com o livro didático pode ser ampliado.

## CAPÍTULO 3

### **Proposta de implementação do Currículo Multidimensional-Discursivo em contexto militar – um estudo de caso**

Com a finalidade de sustentar a hipótese de que o enfoque multidimensional-discursivo permite avançar na abordagem processual da língua, neste caso, da língua espanhola em um contexto específico como o de uma escola militar, foi considerada uma proposta de implementação do Currículo Multidimensional-Discursivo, tendo o estudo de caso como instrumento de pesquisa. A seguir, será apresentado como esse estudo foi estruturado e colocado em prática. Serão apresentados também resultados de levantamentos e de práticas de reformulação.

#### **3.1 Delimitação do contexto**

No capítulo anterior, foram expostas observações sobre as três escolas preparatórias das Forças Armadas e a estrutura de seus cursos de espanhol. A partir de agora, o estudo se concentrará em uma das escolas, especificamente a EsPCEX. Com a missão de selecionar e preparar os futuros oficiais do Exército Brasileiro, a escola, no que tange ao ensino de idiomas, deve também preparar seu aluno para conseguir, nas futuras atuações profissionais, relacionar-se em espanhol com militares hispanofalantes, fazendo trocas enriquecedoras de experiências socioculturais. Por isso, a preocupação com um ensino que vise tanto à dimensão lingüístico-discursiva quanto à intercultural.

#### **3.2 Complementando o livro *Pasaporte* com biografias de militares**

Sem alterar a estrutura do curso, as complementações para o livro didático são uma forma de dar maior consistência ao trabalho pedagógico, já que podem ser

pensadas em função de objetivos bastante específicos. Em relação a este estudo de caso, foi considerado dar a conhecer aos alunos a história de vida de militares hispano-americanos de destaque, algo pertinente para o futuro oficial que, em missão nos países vizinhos e em contato com a cultura militar do outro, poderá com ele discutir aspectos relevantes da história da carreira das armas no continente. A biografia é o gênero aqui destacado por ir ao encontro do conteúdo temático “*Hablar de otras personas*,” também título do segundo módulo do livro *Pasaporte*.

Esse módulo tem como objetivo trabalhar os seguintes conteúdos lexicais, funcionais, sociolinguísticos e gramaticais: a família, os nomes de família, a descrição física e do caráter, os adjetivos possessivos e demonstrativos, os postos de trabalho. Grande parte desses conteúdos encontra-se no gênero biográfico que, especificamente, tem como objeto de estudo o outro, aquele sobre o qual se fala algo. Simón Bolívar e Duque de Caxias são, respectivamente, os militares do contexto alvo e contexto de partida selecionados para a complementação. Optou-se por militares que se destacaram, em ambos os contextos, no século XIX ao participarem do processo de independência de seus países. Esse período foi delimitado para que, no início de sua carreira, o aluno pudesse conhecer um pouco da história de base da nação que se propõe a defender, bem como a de nações vizinhas, considerando assim um ensino intercultural.

### **3.3 O gênero biográfico**

Para o enfoque multidimensional-discursivo no ensino da língua espanhola no contexto aqui delimitado, foram selecionados materiais textuais vinculados a um gênero específico, cujas características permitem relacionar os conteúdos linguísticos do livro didático aos processos discursivos na constituição de determinados sentidos. O gênero biográfico foi considerado por constituir um lugar privilegiado para demonstrar a relação interdependente entre sujeito e história, já que na leitura ou interpretação de uma história de vida individual é possível ler e interpretar a história da vida em sociedade.

A biografia é um legado sociocultural que tem ganhado espaço editorial nos últimos anos.

Entre 1994 e 1995 foram lançados 181 livros de biografia, um a cada dois dias, quase quatro por semana, segundo a revista *Veja* de 26 de julho de 1995. As biografias são o segundo segmento que mais cresce no mercado editorial, vindo logo depois do imbatível setor de auto-ajuda. Seria isto um sintoma social? (HISGAIL, 1996, p. 7)

A vida do biografado, por algum motivo, desperta o interesse do leitor e o convida, por meio de um ato dialógico, a interpretar o material biográfico. Vale ressaltar que o ato interpretativo cabe tanto ao leitor quanto ao escritor, posto que a biografia escrita por ele já é uma interpretação dos fatos vividos pelo biografado. Leitor e escritor são responsáveis pela forma como os sentidos de um texto circulam na sociedade e também responsáveis pelo modo como o gênero se diversifica ao longo do tempo. No caso específico da biografia, Schmidt (2000a) aponta que podem ser distinguidos dois tipos de biografias: as tradicionais e as novas. As principais diferenças entre uma e outra estão na escolha dos biografados, nos objetivos a que as biografias se propõem e na forma de construção da narrativa biográfica.

Com relação à escolha dos biografados, o referido autor explica que as biografias mais tradicionais são sobre homens considerados grandes vultos, enquanto as mais atuais são sobre pessoas comuns, dos mais diversos grupos sociais. Já com relação aos objetivos a que se propõem, afirma que as tradicionais, normalmente, buscam louvar ou denegrir os biografados, apresentando-os como modelos de conduta positivos ou negativos, enquanto as novas buscam nos biografados uma forma de compreender questões e/ou contextos mais amplos. No caso da construção da narrativa biográfica, Schmidt observa que, tanto nas biografias tradicionais quanto nas mais recentes, há uma tendência de os autores buscarem uma coerência e uma linearidade nas histórias de vida narradas, de buscarem “na infância e/ou adolescência dos personagens, uma espécie de predestinação para suas atividades futuras” (Ibidem, p. 58). O estudioso, no entanto, defende a posição de que:

[...] os autores não devem se fixar na busca de uma coerência linear e fechada para a vida de seus personagens, mas que precisam sim apreender facetas variadas de suas existências, transitando do social ao individual, do inconsciente ao consciente, do público ao privado, do familiar ao político, do pessoal ao profissional, e assim por diante, sem tentar reduzir todos os aspectos da biografia a um denominador comum (Ibidem, p. 63).

O autor também discute o espaço da ficção nas biografias históricas, afirmando que se antes os historiadores procuravam banir a ficção da escrita, hoje história e ficção se entrecruzam, tornando a biografia um gênero de fronteira. O biógrafo constrói uma narrativa e a representação de um sujeito e de um contexto, trabalho que o aproxima do fazer literário.

### 3.4 Os materiais biográficos

Os materiais biográficos aqui considerados podem ser caracterizados como tradicionais, já que são representações de um homem de destaque, cuja trajetória de vida pode servir de exemplo para os demais. Foram selecionadas três biografias do militar venezuelano Simón Bolívar, extraídas da Internet. Esse veículo de informação foi utilizado para indicar que as complementações podem ser viabilizadas com o uso de uma ferramenta de fácil acesso. Com relação ao Duque de Caxias, optou-se que sua biografia fosse escrita pelos próprios alunos, constituindo a prática escrita final do estudo de caso, apresentada no próximo capítulo.

As biografias do militar hispano-americano foram extraídas de diferentes tipos de *sites* em espanhol<sup>13</sup>. A primeira foi extraída do portal de conteúdo Esmas – <<http://www.esmas.com>>. O portal pertence ao Grupo Televisa, notória cadeia mexicana de televisão. Parte da Televisa Digital, conta com uma página destinada a biografias de personalidades tanto do mundo hispânico quanto de nacionalidades outras. A segunda, do *site* de postagem e divulgação de biografias <<http://www.ebiografias.com>>. O *site* não indica onde se localiza sua coordenação, tampouco se tem vínculo com alguma instituição, associação, grupo informal ou se é

---

<sup>13</sup> As biografias estão reproduzidas no Anexo 2.

resultado de um interesse pessoal. Publica biografias tanto de hispânicos quanto de personalidades de outras nacionalidades e indica quais são as mais visitadas<sup>14</sup>. E a terceira biografia de Bolívar foi extraída da enciclopédia digital Encarta, que pertence à Microsoft: <<http://es.encarta/msn/com>>. A enciclopédia apresenta mais de 42.000 artigos e textos adicionais, como excertos literários e documentos históricos.

Com relação às biografias propriamente ditas, foram feitas as seguintes observações sobre sua construção narrativa. *Simón Bolívar, libertador de América* é o título dado a primeira biografia, que não tem indicação de autoria. Sua narrativa é linear, de forma que os acontecimentos são ordenados seguindo uma sequência temporal. Na história de vida do militar são ressaltados os seguintes aspectos: filiação, posição social no início e fim da vida, morte prematura de sua primeira mulher, formação acadêmica e militar, atuação militar e política. Na segunda, apresentada como um verbete – *Bolívar, Simón* –, é respeitado também o tempo cronológico e são destacados os mesmos aspectos presentes na anterior e, da mesma forma, não há indicação de autoria.

Na terceira, intitulada *Simón Bolívar*, a autoria é institucional: Enciclopedia Microsoft Encarta Online. A história de vida do militar é contada por temas, identificados nas seguintes seções: “*Introducción*”, “*Viajes a Europa*”, “*Primeras Campañas Militares*”, “*Bolívar en Las Antillas*”, “*Nuevas Campañas*”, “*El ‘Discurso’ de Angostura*”, “*Presidente Venezolano*”, “*Las Victorias Definitivas*”, “*Últimos Años*”. Assim dividida, a biografia ainda segue uma sequência cronológica e traz outras informações: detalhamentos das batalhas nas quais atuou e também de seus fracassos e suas vitórias militares, da sua atuação como presidente da Venezuela, da sua relação com a segunda mulher e de seus últimos anos de vida.

Seguindo os componentes do Currículo Multidimensional-Discursivo, o trabalho foi assim esquematizado. No *componente intercultural*, os eixos temáticos foram tratados desta maneira:

---

<sup>14</sup> Para uma melhor caracterização das condições de produção dos *sites* Esmas e Ebiografias, foi remetido um questionário a seus endereços eletrônicos. No entanto, não obtivemos resposta, ficando as informações restritas aos conteúdos divulgados nas páginas da Internet.

- *Territórios, espaços e momentos*. No contexto de chegada, foram considerados os territórios das atuais Colômbia, Venezuela, Equador e Panamá no processo de independência hispano-americana no século XIX. No contexto de partida, foi considerado o processo de independência do Brasil, também ocorrido no século XIX.
- *Pessoa e grupos sociais*. No contexto de chegada, foi tratada a atuação militar e política do venezuelano Simón Bolívar e, no contexto de partida, a do brasileiro Duque de Caxias.
- *Legados socioculturais*. Nesse eixo, estão os materiais textuais que compuseram a complementação, ou seja, as três diferentes biografias de Simón Bolívar e as biografias de Duque de Caxias, escritas pelos próprios alunos.

No *componente de língua-discurso*, em consonância com o que é tratado no módulo didático “*Hablar de otras personas*” do livro *Pasaporte*, foram destacados os modalizadores apreciativos. Dada a perspectiva teórica deste estudo, esse conteúdo é considerado em relação ao processo de constituição de sentidos. Em relação ao *componente de práticas verbais*, a ênfase foi dada à leitura e à produção escrita.

### **3.5 O trabalho com os materiais textuais: primeiros dados**

Antes de apresentar as biografias aos treze alunos da turma selecionada para o estudo de caso, foi solicitado que, anonimamente, eles escrevessem em um papel nomes de personalidades hispânicas, sobre as quais pudessem fazer algum comentário. Posteriormente, o professor apresentou a todos as listas confeccionadas e perguntou o que se poderia dizer sobre cada uma das pessoas mencionadas. Computou-se que 54% das personalidades referidas pertencem ao mundo dos esportes, sendo 83% jogadores de futebol; 41%, ao mundo do entretenimento, cantores e atores; e 4% pertencem ao campo político. No quadro a seguir, são apresentados os dados completos.

| Personalidade citada | Quantas vezes | Comentários dos alunos                       |
|----------------------|---------------|----------------------------------------------|
| Alejandro Sanz       | 1             | Es cantante.                                 |
| Antonio Banderas     | 1             | Es actor.                                    |
| Carlos Santana       | 1             | Es cantante y guitarrista.                   |
| Caselas              | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Chris Durán          | 1             | Cantante de música gospel.                   |
| Diego Maradona       | 9             | Es jugador de fútbol argentino.              |
| Fernando Alonso      | 2             | Es piloto.                                   |
| Fernando Torres      | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Hugo Chávez          | 3             | Es presidente de Venezuela.                  |
| Jennifer López       | 3             | Es cantante y actriz. Es guapa.              |
| Juanes               | 1             | Es cantante.                                 |
| Lionel Messi         | 3             | Es jugador de fútbol.                        |
| Lugaro               | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Maná                 | 1             | Es cantante.                                 |
| Penélope Cruz        | 3             | Es actriz. Es morena y delgada.              |
| Rafael Marques       | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Rafael Nadal         | 4             | Es tenista.                                  |
| Raúl                 | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Shakira              | 10            | Es cantante. Es guapa. Tiene el pelo rizado. |
| Sorín                | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Teves                | 1             | Es jugador de fútbol.                        |
| Verón                | 4             | Es jugador de fútbol.                        |

Na discussão dos dados, duas correções foram necessárias: a personalidade destacada, Chris Durán, é um *francês* radicado no Brasil que gravou músicas no idioma espanhol, e Maná, na realidade, é um *grupo* de músicos mexicanos. Questionados sobre os comentários feitos, os alunos reconheceram que, na maioria dos casos, somente sabiam dizer a profissão das personalidades. Os modalizadores apreciativos

(nesse caso, os adjetivos) utilizados na descrição física de uma pessoa, conteúdo programático do livro didático, foram pouco referenciados.

Em relação ao campo militar, posteriormente os alunos destacaram as figuras de Fidel Castro, Che Guevara (guerrilheiro, na verdade) e Rosas. Perguntados se conheciam Simón Bolívar, oito alunos disseram já ter ouvido falar sobre o militar, mencionado em contexto escolar; quatro alunos não sabiam dizer quem era a pessoa referida; e apenas um aluno soube representá-lo como “o militar que lutou nas guerras de independência de países hispano-americanos, conhecido como o Libertador”.

Após a contextualização, deu-se início a primeira etapa do estudo de caso. Foi entregue a cada aluno uma das biografias de Bolívar e solicitado que fosse realizada uma primeira leitura. A segunda leitura foi direcionada, posto que os alunos tiveram que responder, por escrito, o seguinte questionário:

- a. ¿Quién es Simón Bolívar? ¿Cómo es nombrado y representado?***
- b. ¿Qué se sabe sobre su familia?***
- c. ¿Y sobre su formación académica?***
- d. ¿Quiénes son las personas que influyeron en su vida? ¿Qué puedes hablar sobre ellas?***
- e. ¿Qué se sabe sobre su formación militar?***
- f. ¿Cuáles fueron sus grandes hechos militares?***
- g. ¿Qué se puede decir sobre su actuación política?***

A seguir, para ilustrar as ressonâncias discursivas que predominaram na construção da representação do militar, serão apresentados alguns exemplos<sup>15</sup>. Os alunos serão identificados pelos números que receberam, de forma aleatória, no início do estudo de caso. Exemplos:

---

<sup>15</sup> Os exemplos são reproduzidos literalmente, o que significa que se mantêm os eventuais equívocos lingüísticos. Para indicar sua ocorrência, serão apresentados em negrito.

**a. ¿Quién es Simón Bolívar? ¿Cómo es nombrado y representado?**

Exemplo 1. “Es militar y político sudamericano de origen venezolano. Es nombrado como el Libertador y es representado como militar y político”. [Aluno 2]

Exemplo 2. “Él es conocido por el título de Libertador de América, él es un **grande militar**, su deseo liberar a su país de la dominación española”. [Aluno 6]

Exemplo 3. “Era un estadista y militar venezolano. Es nombrado ‘el Libertador’ y **tenía el grado de general**”. [Aluno 7]

Exemplo 4. “Simón Bolívar es el libertador de América y caudillo de la independencia hispanoamericana. También fue el principal dirigente de guerras de Independencia de las colonias hispanoamericanas. Estadista y político”. [Aluno 10]

Em determinadas formulações, observou-se uma estratégia discursiva bastante praticada em contexto escolar: o aluno responder uma questão, utilizando a estrutura presente na pergunta. Com isso, para dar conta da pergunta complementar “¿Cómo es nombrado y representado?”, algunas formulações apresentaram inconsistências sintáticas e semânticas:

Exemplo 5. “Es nombrado como el Libertador y es representado como militar y político”. [Aluno 2]

**b. ¿Qué se sabe sobre su familia?**

Nessas formulações, é destacada a origem e a posição social da família do militar:

Exemplo 6. “Su familia es de origen vasco de la hidalguía criolla venezolana”. [Aluno 3]

Exemplo 7. “Es una familia rica”. [Aluno 8]

Na sequência a seguir, há uma modalização, pois no lugar de “*mueren/fallecen*”, o aluno utiliza “*se fueron*”, construindo um sentido outro:

Exemplo 8. “*Su padre se **llamava** Vicente Bolívar y Ponte, un rico hacendado, su madre, María de la Concepción Palacios Blanco, pero ellos se fueron cuando Simón **tenía** temprana edad. Sus familiares **invertieron** mucho en la educación de Simón*”.

[Aluno 7]

Há uma modalização apreciativa também no exemplo a seguir. Na biografia, está que “*En Quito conoció Bolívar a Manuela Sáenz, a quien hará su compañera prácticamente hasta el final de sus días*”, mas o aluno recorre a outro item lexical para expressar-se:

Exemplo 9. “*en los **ultimos** años Manuela Sáenz fue su amante*”. [Aluno 4]

### **c. ¿Y sobre su formación académica?**

Nas formulações foram indicadas as matérias que estudou ou os professores mais destacados que teve, seguindo o que estava nos textos biográficos.

Exemplo 10. “*Estudió de manera no convencional con maestros como escritor y político Andrés Bello y el filósofo y educador Simón Rodríguez*” [Aluno 1]

Exemplo 11. “*Estudió matemáticas, topografía y física, entre otras materias*” [Aluno 7]

### **d. ¿Quiénes son las personas que influyeron en su vida? ¿Qué puedes hablar sobre ellas?**

As formulações que se basearam na primeira biografia (Esmas) destacaram a influência dos pensadores iluministas. As que se basearam na segunda (Ebiografias), destacaram as figuras de Andrés Bello e de Simón Rodríguez. As que se basearam na

terceira biografia (Encarta), consideraram também a figura de Marquês Gerónimo de Ustáriz. Em alguns casos, foram feitas apreciações:

Exemplo 12. “*Lo influyeron principalmente los pensadores de la Ilustración como Locke e Rousseau. Son todos de Europa, estudiosos de las ciencias humanas y defensores de lo Racionalismo*”. [Aluno 11]

Exemplo 13 “*Andrés Bello y Simón Rodríguez influyeron en pensamiento de Bolívar. Elles fueron cualificados maestros que ficaran a cargo de su educación. A Rodríguez se le atribuye haber inculcado al joven Bolívar el ideario republicano y la pasión por la libertad*”. [Aluno 5]

Exemplo 14 “*Sus educadores influyeron bastante Bolívar. Elles son personas importantes y inteligentes en sus países, un exemplo es el sabio Marqués Gerónimo de Ustáriz*”. [Aluno 1]

#### **e. ¿Qué se sabe sobre su formación militar?**

Nas formulações foram reproduzidos trechos das biografias. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos que tinha a primeira biografia como material textual para leitura, destacaram a seguinte sequência: “*En 1797 se forma militarmente como cadete en el Batallón de milicias, adquiriendo una completa educación táctica y práctica que será de gran utilidad en sus campañas ulteriores*”. Esses alunos não destacaram a sequência que está mais adiante e que vai de encontro à primeira: “*aunque carecía de formación militar, llegó a convertirse en el principal dirigente de la guerra por la independencia de las colonias hispanoamericanas*”. No entanto, em momento posterior, as sequências foram discutidas (seção 3.7).

Exemplo 15. “*Se forma militarmente como cadete en el Batallón de milicias, adquiriendo una completa educación **táctica e práctica***”. [Aluno 10]

**f. ¿Cuáles fueron sus grandes hechos militares?**

As respostas para essa pergunta foram múltiplas e consistiram na cópia de alguns trechos das biografias. Da primeira biografia foram destacadas, principalmente, duas sequências: “*En 1810 se unió a la revolución independentista que estalló en Venezuela*” e “*En 1824 obtuvo la más decisiva de sus victorias en la batalla de Ayacucho, que determinó el fin de la presencia española en Perú y en toda Sudamérica*”. Da segunda, as sequências: “*inició la llamada ‘Campaña admirable’, que concluyó en 1813 con la proclamación de la Segunda República*”, “*Durante la campaña [del Centro] obtuvo la decisiva victoria de Boyacá*” e “*Con la batalla de Ayacucho, ganada por Sucre en 1824, concluyó la presencia española en el continente*”. A maioria dos leitores da terceira biografia não respondeu a pergunta ou apresentou uma formulação bastante reduzida:

Exemplo 16. “*El participó de muchas campañas militares para emancipar la Sudamérica*”. [Aluno 4]

**g. ¿Qué se puede decir sobre su actuación política?**

A sequência mais utilizada da primeira biografia foi: “*Los éxitos militares de Bolívar no fueron acompañados por logros políticos. Su tendencia a ejercer el poder de forma dictatorial despertó muchas reticencias*”. Destacamos, especificamente, uma reformulação dessa sequência:

Exemplo 17. “*Su actuación política no fueron logrados éxitos como su éxitos militares*”. [Aluno 6]

Nesse caso, a inconsistência é da ordem do intradiscurso, posto que os elementos linguísticos não estão dispostos linearmente, e do interdiscurso, já que não é algo reconhecido como dito anteriormente, passível de ser repetido historicamente. Em

outra sequência, cuja escrita foi baseada na leitura da terceira biografia, destaca-se a apreciação feita:

Exemplo 18. “*Fue elegido presidente de Venezuela en el 15 de febrero de 1819. Era hombre de acción. No era un buen político*”. [Aluno 4]

Para a realização dessa atividade, foi solicitado aos alunos que respondessem as perguntas, não fazendo mera cópia do que estava no texto biográfico lido. Em alguns casos, observou-se que trechos das biografias foram copiados literalmente ou sofreram pequenas alterações, identificadas principalmente pelos equívocos linguísticos, bastante comuns em alunos iniciantes. Na maioria dos exemplos apresentados, foram ilustradas como as representações de Bolívar foram construídas por meio do uso de modalizadores apreciativos, evidenciando nos alunos um gesto interpretativo.

### **3.6 Reformulações por acréscimos não esperados<sup>16</sup>**

Na segunda etapa do estudo de caso, os modalizadores apreciativos foram especialmente referidos. Em uma primeira atividade, foi destacado um trecho de cada biografia e os alunos, após sua leitura, discutiram os usos desses modalizadores. Os trechos selecionados são a seguir transcritos, destacando-se os elementos que foram mais recorrentemente citados pelos alunos para a construção da representação de Simón Bolívar.

---

<sup>16</sup> As práticas de reformulação desta seção – “Reformulações por acréscimos não esperados” – e da próxima – Reformulações por acréscimos esperados – têm como referência os trabalhos de Fabre (1987) e Fabre e Cappeau (1996) apud Serrani (2005).

- Primeira biografia

*“Bolívar soñaba con formar una gran confederación que uniera a todas las antiguas colonias españolas de América, inspirada en el modelo de Estados Unidos. Por ello, no satisfecho con la liberación de Venezuela, cruzó los Andes y venció las tropas realistas españolas en la batalla de Boyacá (1819), que dio la independencia al Virreinato de Nueva Granada, la actual Colombia”.*

- Segunda biografia

*“Durante la campaña [Campaña del Centro contra el general realista Pablo Morillo y a favor de la liberación de Nueva Granada] obtuvo la decisiva victoria de Boyacá. Antes de finalizar el año, el Congreso proclamó una nueva Constitución y la República de Colombia, que comprendía los territorios de las actuales Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá. Tras un breve armisticio, el Libertador – sobrenombre con el que fue conocido – derrotó definitivamente a Morillo en Carabobo, en donde se enfrentó a las tropas de Miguel de La Torre, en 1821, y entró triunfante en Caracas. En seguida inició la liberación de Ecuador y concluyó la campaña de Perú, iniciada por el argentino San Martín, con quien se había entrevistado en Guayaquil en 1822. Con la batalla de Ayacucho, ganada por Sucre en 1824, concluyó la presencia española en el continente”.*

- Terceira biografia

*“El Discurso de Angostura es la pieza oratoria más importante de Simón Bolívar. Hace un análisis sociológico de los venezolanos; se pronuncia contra la esclavitud y a favor de la democracia; mantiene su preferencia por el centralismo frente al federalismo; propone un Senado hereditario como base fundamental del poder legislativo; se inclina por un poder ejecutivo enérgico al estilo británico; hace de la educación popular ‘el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso’, acuñando la máxima: “Moral y luces son los polos de la República: moral y luces son nuestras primeras necesidades”;*

*y plantea un poder moral para prevenir la corrupción administrativa, lo que no fue acogido por los diputados de entonces sino como apéndice de la llamada Constitución de Angostura, sancionada el 15 de agosto de 1819 y segunda del constitucionalismo venezolano”.*

Na discussão, os alunos inferiram os seguintes sentidos, construídos, sobretudo, com o uso dos modalizadores: Simón Bolívar é representado como um homem de ação. Enquanto militar, foi referido como um profissional que se lançou sem medo ao combate. Enquanto político, como correto e honesto. Para ampliar a discussão e contrapor esta última representação, foi apresentado o seguinte fragmento, destacado da primeira biografia:

*“(…) los éxitos militares de Bolívar no fueron acompañados por logros políticos. Su tendencia en ejercer el poder de forma dictatorial despertó muchas reticencias”.*

No debate imediato, houve polêmica. Os alunos indicaram que, nesse caso, é construída uma representação negativa de Bolívar. Um aluno, por exemplo, declarou haver uma contradição, pois “lutou tanto pela liberdade dos países para depois agir como um ditador!”. No entanto, na discussão, predominou a representação valorosa de sua atuação como militar.

Para prática de escrita e reformulação por acréscimos não esperados, na atividade seguinte, foi apresentado também um trecho de cada biografia, porém destituído de grande parte dos modalizadores presentes no texto original. Os alunos foram orientados a escolher um trecho que não pertencesse à biografia por eles lida e reformulá-lo com expansões livres. Para a realização dessa atividade, os alunos receberam também as biografias de Andrés Bello e Simón Rodríguez, extraídas da enciclopédia MSN Encarta em espanhol. Na sequência, são apresentados os trechos selecionados, seguidos de um exemplo de reformulação, no qual são destacadas as ampliações realizadas.

- Primeira biografia

“(…) *Simón Bolívar* nació el 24 de julio de 1783, en una familia de origen vasco (…), se formó leyendo a pensadores (…) y viajando por Europa. De niño quedó huérfano de padre (…) y madre (…). Con doce años pasó a vivir con su hermana (…), estudiando primero en casa de *Simón Rodríguez* y la etapa secundaria con *Andrés Bello*, entre otros profesores”.

Exemplo 19. “*Simón Bolívar* nació el 24 de julio de 1783, en una **familia de ricos criollos** de origen vasco. Se formó leyendo grandes pensadores, clásicos antiguos y modernos y viajando por muchos lugares de la Europa. De niño quedó huérfano de padre y madre. Con doce años pasó a vivir con su hermana. Con 19 años contrajo matrimonio con María Tereza, pero ella morrió ocho años despues. Estudio primero en casa de *Simón Rodríguez*, filósofo y educador venezolano, maestro y orientador de Simón Bolívar, que le llamava ‘el Sócrates de Colombia’. La etapa secundaria con *Andrés Bello*, escritor y político venezolano”. [Aluno 4]

- Segunda biografia

“*Simón Bolívar* (Caracas, 1783) (…) Estadista y militar (…). Hijo de *Juan Vicente Bolívar* y *Ponte* (…) y de *María de la Concepción Palacios Blanco*, quedó huerfano a temprana edad. Bajo la protección de sus familiares, recibió (…) educación (…) de maestros (…) como *Andrés Bello* y (…) *Simón Rodríguez*”.

Exemplo 20. “En la ciudad de Caracas, en 1783, nació Simón Bolívar, que después se tornaria un grandioso estadista y militar. Hijo de *Juan Vicente Bolívar* y *Ponte* y de *María de la Concepción Palacios Blanco*, ambos de origen basca de la hidalguía criolla venezolana, quedó huérfano a temprana edad, vivendo posteriormente con su abuelo materno, su tío y su hermana mayor, con quien recibió educación de maestros como *Andrés Bello*, escritor y político venezolano, y *Simón Rodríguez*, filósofo y educador venezolano”. [Aluno 11]

- Terceira biografia

*“Simón Bolívar (...), militar y político (...), presidente (...) y dictador (...). Nació en Caracas el 24 de julio de 1783, en el seno de una familia (...) los Bolívar y Ponte-Palacios y Blanco. Estudió (...) con maestros como (...) Andrés Bello y (...) Simón Rodríguez (...).”*

Exemplo 21. *“Simón Bolívar nació en Caracas el 24 de julio de 1783, su familia es de origen vasco. Hijo de Juan Vicente Bolívar y Ponte y de María de la Concepción Palacios Blanco. **Ello** es militar, político, presidente y dictador. Es conocido como libertador de América. Recebeu influência de los pensadores de la Ilustración y teve como maestros el Andrés Bello que eres escritor y político venezolano, ello fue maestro de la lengua española y humanista integral, educó a muchos destacados chilenos y elevó el nivel cultural del país. Él otro maestro de Bolívar es Simón Rodríguez que eres filósofo y educador venezolano y desde muy joven, Rodríguez tuvo ideas revolucionarias”*. [Aluno 3]

De maneira geral, os alunos reformularam os trechos, utilizando modalizadores apreciativos para construir representações do militar hispano-americano mais precisas. Como recurso criativo para a produção de sentidos, os alunos buscaram nos textos biográficos de Simón Bolívar, de Andrés Bello e de Simón Rodríguez, lidos anteriormente, excertos para ampliar suas reformulações.

### 3.7 Reformulações por acréscimos esperados

Para aprofundar o tratamento da produção textual-discursiva, foi considerada uma atividade de reformulação por acréscimos esperados, em que os alunos tiveram que retrabalhar formulações dadas após a apresentação de expressões como “o sea” ou “es decir”. Para essa atividade, foram selecionados dois trechos da biografia extraída do portal Esmas e solicitado aos alunos para explicá-las, evidenciando as

nuances de sentido construídas. A seguir, são apresentados os referidos trechos, seguidos de exemplos de reformulação.

- Primeira sequência discursiva

*“Afiliado a la masonería e imbuido de las ideas liberales, ya en 1805 se juró en Roma que no descansaría hasta liberar a su país de la dominación española. Y, aunque carecía de formación militar, llegó a convertirse en el principal dirigente de la guerra por la independencia de las colonias hispanoamericanas, o sea,*  
\_\_\_\_\_”.

Nestas reformulações, observa-se que os alunos parafrasearam a sequência anterior, buscando utilizar substitutos para a conjunção concessiva “*aunque*”.

Exemplo 22. “(...) *Simón es militar muy bueno, pero no tiene una formación militar buena*”. [Aluno 2]

Exemplo 23. “(...) *mismo **caracendo** de formación militar, llegó a convertirse en el principal dirigente de la guerra por la **independência** de las **colônias hispanoamericanas***”. [Aluno 3]

Exemplo 24. “(...) *fue un militar muy importante porque ayudó **na** independencia de las colonias **hispano americanas**, sin embargo su formación no fue **mucho** buena*”. [Aluno 4]

Exemplo 25. “(...) *a pesar de una formación incompleta, **obtene** la **liderança** de la guerra por la independencias de las colonias **hispanoamericanas***”. [Aluno 5]

Exemplo 26. “(...) ***teve gran** victorias sin tener instrucciones militares específicas para el combate*”. [Aluno 10]

Exemplo 27. “(...) *mismo sin una rica **formacion** militar él **conseguió** hacer hechos **incríbles** en el campo de **batalha**”.* [Aluno 12]

Para ampliar o debate, foi apresentado também o seguinte trecho que, encontrado na mesma biografia, apresenta argumentação na direção contrária.

*“En 1797 se forma militarmente como cadete en el Batallón de milicias, adquiriendo una completa educación táctica y práctica que será de gran utilidad en sus campañas ulteriores”.*

Em um gesto interpretativo, um aluno comentou que a biografia “foi mal escrita”.

- Segunda sequência discursiva

*“Bolívar, presidente ya de Colombia (1819-30), lo fue también de Perú (1824-26) y de Bolivia (1825-26), implantando en estas dos últimas Repúblicas un modelo constitucional llamado ‘monocrático’, con un presidente vitalicio y hereditario. Sin embargo, los éxitos militares de Bolívar no fueron acompañados por logros políticos comparables. Su tendencia en ejercer el poder de forma dictatorial despertó muchas reticencias, es decir, \_\_\_\_\_”.*

Ainda que tenha sido observada uma maior dificuldade do aluno em construir uma direção argumentativa coerente nesta atividade, pode-se inferir que sua capacidade textual-discursiva foi ampliada, conforme os exemplos que seguem:

Exemplo 28. “(...) *que no era un buen político porque **ejercia** el poder de forma dictatorial, pero fue el principal dirigente de la guerra por la independencia de las colonias hispanoamericanas*”. [Aluno 4]

Exemplo 29. “(...) *Bolívar **guerreo** por la libertación de las colonias hispanoamericanas, pero **sendo** el libertador implantó **um** modelo constitucional monocrático, por eso sus*

*logros políticos no fueran tan buenos como sus echos militares, porque hay una contradicción entre 'El Libertador' y un regime político dictatorial". [Aluno 8]*

Exemplo 30. *"(...) que decidió adotar un modelo simultaneamente autocrático y constitucional, sistema este bastante conflitante, debido a contradicción entre su vontade por la libertación española y su busca por el poder". [Aluno 11]*

### **3.8 Etapa final do estudo de caso**

A última etapa deste estudo de caso consistiu na prática escrita de biografias. Os alunos escreveram uma biografia de Duque de Caxias, militar do contexto de partida considerado para o estabelecimento da ponte intercultural, conforme referido anteriormente. Com o intuito de examinar a relevância da proposta multidimensional-discursiva, os textos produzidos pelos alunos que a seguiram foram comparados com textos produzidos por um grupo controle. No capítulo seguinte, são discutidos os resultados dessa experiência.

## CAPÍTULO 4

### ***Para hablar de otras personas – prática de produção escrita de biografias***

Neste capítulo serão discutidos resultados da prática escrita – a elaboração de uma biografia de Duque de Caxias – realizada por dois grupos de futuros oficiais do Exército Brasileiro, estudantes de espanhol. O primeiro deles seguiu práticas de reformulação textual a partir de complementações com critérios multidimensional-discursivos, conforme apresentado no capítulo anterior. O segundo realizou unicamente as atividades indicadas no material didático adotado pela escola.

#### **4.1 Proposta de prática escrita: uma biografia de Duque de Caxias**

Na etapa final do estudo de caso realizado na EsPCEEx, tanto os treze alunos do primeiro grupo quanto os doze do segundo produziram uma biografia de Duque de Caxias com base em informações dadas sobre sua vida<sup>17</sup>. Para validar a comparação das produções textuais, procurou-se que as práticas realizadas pelo primeiro grupo a partir de complementações baseadas em critérios multidimensional-discursivos fosse uma das poucas variáveis diferentes. A média aritmética aproximada nas avaliações dos estudantes determinou a escolha do segundo grupo<sup>18</sup>. O primeiro obteve média 7,8 e o segundo obteve 7,5. Esse critério conferiu objetividade à escolha do grupo controle.

Com foco na prática de escrita e no tratamento de questões culturais próprias do contexto militar, os alunos de ambos os grupos seguiram estas orientações para a elaboração do texto:

---

<sup>17</sup> Os dados foram extraídos das biografias de Duque de Caixas encontradas na enciclopédia virtual MSN Encarta em espanhol e em Pillar (1981).

<sup>18</sup> Trata-se de avaliações realizadas anteriormente ao estudo de caso.

**Escreve uma biografia que ponga em releve as singularidades del Duque de Caxias. Es deseable que incluyas ejemplos de militares hispanoamericanos que también hayan actuado en el proceso de independencia de sus países. Siguen informaciones de apoyo.**

**Nombre:** Luís Alves de Lima e Silva

**Fecha y lugar de nacimiento:** Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1803

**Fecha y lugar de muerte:** Rio de Janeiro, 07 de mayo de 1880

**Filiación:** Brigadier y regente del Imperio, Francisco de Lima e Silva, y Doña Mariana Cândida de Oliveira Belo.

**Funciones:** Militar y político.

**Relieve:** contribución para la consolidación de la unidad nacional brasileña y la afirmación del poder central; victoria en los movimientos rebeldes brasileños; posición de respeto frente a los vencidos; contribución para la modernización de los reglamentos militares y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral.

**Actuación militar:** Participación en la guerra de la Independencia frente al dominio portugués (1822-1823); Comandante en Jefe de las Fuerzas en Operaciones, dominando los movimientos ocurridos en las Provincias de Maranhão (Balaiada), Minas Gerais y São Paulo ( Revoluciones Liberales) y Rio Grande do Sul (Farroupilha); Participación en las campañas de Brasil independiente, como en la guerra contra el dirigente argentino Juan Manuel de Rosas (1851-1852) y en la guerra del Paraguay (1864-1870).

**Actuación política:** Presidente de la Provincia de Maranhão (12/12/1839 – 13/05/1841); Vicepresidente de la Provincia de São Paulo (18/05/1842 – 10/07/1842); Presidente de la Provincia de Rio Grande do Sul (28/06/1842 – 08/03/1846 y 15/06/1851 – 21/07/1852); Senador vitalicio desde 1845; Ministro de Guerra y Presidente del Consejo de Ministros (1855, 1861, 1875 - 1878); uno de los líderes del Partido Conservador.

**Títulos:** barón, conde, marqués y duque, concedidos por el Emperador Pedro II.

**Homenajes:** 25 de agosto, Día del Soldado; Patrono del Ejército Brasileño, desde el 13 de marzo de 1962.

Os alunos foram também orientados a escreverem a biografia no presente histórico, já que a expressão do passado não é um conteúdo deste curso, mas previsto para ser tratado na escola de formação, a Academia Militar das Agulhas Negras. Cabe ressaltar que as biografias de Simón Bolívar lidas pelo primeiro grupo, ainda que escritas predominantemente no passado, não foram alteradas, uma vez que o aprendiz brasileiro pode facilmente reconhecer essa expressão temporal e entender seu funcionamento.

## 4.2 Ressonâncias discursivas nas produções escritas dos alunos

Para ilustrar os resultados obtidos, serão apresentados excertos de biografias ou biografias na íntegra, produzidas tanto pelo primeiro quanto pelo segundo grupo<sup>19</sup>, procurando observar características da produção em ambos os grupos e, assim, tirar conclusões em relação a complementações pautadas por critérios multidimensional-discursivos. Nas sequências discursivas a seguir, por exemplo, observa-se que o componente intercultural foi considerado por alunos do primeiro grupo, pois há ressonâncias de sentido sobre a atuação de Simón Bolívar.

Exemplo 1. “Duque de Caxias puede ser comparado **con** el libertador de América, Simón Bolívar. Ellos eran militares y **fuera**n personas muy importantes para la **historia** de sus países. Simón Bolívar **queria** liberar a su país de la dominación española”. [Aluno 3]<sup>20</sup>

Exemplo 2. “[fue] uno de los líderes del Partido Conservador, partido que desea un poder central muy fuerte contra el federalismo de los **prograsitas**. En **esso**, se parece mucho con Simón Bolívar, el Libertador, que libertó algunos países **hispano-americanos**, pero le gusta mucho un poder centralista fuerte”. [Aluno 7]<sup>21</sup>

Exemplo 3. “En su actuación militar tiene participación en la guerra de la independencia frente **ao domínio** portugués. **Fuera** comandante en algunas operaciones especiales y tiene actuación en las campañas de Brasil independiente, como en la guerra contra el dirigente argentino Juan **Manoel** Rosas y en la guerra de Paraguay. Así, **compara-se** Caxias a Simón Bolívar, que **fuera** el Libertador de los países **hispanoamericanos** frente al **dominio** español. Bolívar también fue un gran militar y político”. [Aluno 10]

---

<sup>19</sup> Em todos os exemplos, os alunos do primeiro grupo são identificados por números e os do segundo grupo, por letras

<sup>20</sup> Os textos completos dos quais foram extraídos os exemplos encontram-se no Anexo 2.

<sup>21</sup> O texto completo, neste caso, encontra-se no corpo da dissertação.

Exemplo 4. “Se parece con Simón Bolívar, el libertador, por su actuación simultaneamente política y militar y por su intención en defender la soberanía del país”. [Aluno 11]<sup>22</sup>

Um terço dos alunos desse grupo fez referência a Simón Bolívar. Não apresentamos exemplos do segundo grupo, pois nos textos produzidos neste não foi feita menção alguma a um militar hispano-americano. A seguir, faremos a apresentação integral de produções textuais representativas de ambos os grupos e, por fim, apresentaremos um texto que ilustra bem avanços obtidos no primeiro grupo.

#### 4.2.1 Exemplos de produções escritas do primeiro grupo

Nas produções textuais de alunos do primeiro grupo, ilustramos a utilização de construções morfossintáticas, seleção lexical e formulações específicas relacionadas ao gênero biográfico, bem como de modalizadores apreciativos. Destacamos também, nesses exemplos, o uso de modalizadores apreciativos e as expansões livres formuladas pelos alunos.

Exemplo 5. [Aluno 4]

*Luís Alves de Lima e Silva – el Pacificador*

*Luís Alves de Lima e Silva **nació** el 25 de agosto de 1803 en **el** Rio de Janeiro. Fue un gran militar que **dió** una contribución mucho importante para la consolidación de la unidad nacional brasileña. Aunque tenga vencido muchos movimientos rebeldes, **siempre tuvo** una posición de respeto frente a los vencidos. Además contribuyó para la modernización de los reglamentos*

<sup>22</sup> O texto completo, neste caso, encontra-se no corpo da dissertação.

militares. Por sus grandes hechos **recebeu** o título de Patrono del **Ejército** brasileño **en** el 13 de marzo de 1962.

Duque de Caxias, como también era conocido, tuvo una ancha participación política ayudando para la afirmación del poder central y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral.

Sin embargo fue como militar que tuvo más éxito, pacificando **revoltas** durante el período del Segundo Reinado y recibiendo el nombre de Pacificador.

Por su importancia **recibió una** homenaje: el Día del Soldado que es **comemorado** en el día de su fecha de nacimiento.

Nesse primeiro exemplo, observam-se estruturas morfossintáticas relativamente bem elaboradas. O aluno utilizou recursos linguísticos vistos na biografia de Simón Bolívar, os conectivos “*aunque*” e “*sin embargo*”, enriquecendo assim sua produção textual.

Exemplo 6. [Aluno 7]

*Duque de Caxias, El Pacificador*

En la fecha de 25 de agosto, se comemora el Día del Soldado. Pero por qué? Esta es la fecha de nacimiento del Patrono del Ejército Brasileño, Luís Alves de Lima e Silva, el Duque de Caxias. Nació en 25 de agosto de 1803, en el Rio de Janeiro, hijo del Brigadier y regente del Imperio, Francisco de Lima e Silva, y Doña Mariana Cândida de Oliveira Belo y, como su padre, fue un gran militar y político.

Sus principales contribuciones militares fueron su gran participación en la guerra de la Independencia frente al dominio **portugues** (1822-23), la

*consolidación de la unidad nacional brasileña y afirmación del poder central, con victorias contra movimientos rebeldes por todo [el] territorio nacional, como en la Balaiada (Maranhão), las Revoluciones Liberales de São Paulo y Minas Gerais y en la Farroupilha (Rio Grande do Sul). Participó también de combates internacionales, como en la guerra contra la Argentina del presidente Rosas (1851-52) y en la Guerra del Paraguay (1869-70), palco del mayor combate en campo de la América Latina, la Batalla de Tuiuti, donde **estaban** también otros admirables comandantes militares brasileños, como el Brigadier Sampaio, el **Marechal** Osório y el **Marechal** Mallet.*

*En el campo político, contribuyó para la modernización de los reglamentos militares, muy parecidos con los de Portugal, y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral. **Ademas**, fue el Presidente de la Provincia de Maranhão (1839-41), Vicepresidente de la provincia de São Paulo (1842), Presidente de la Provincia de Rio Grande do Sul dos **vezes** (1842-46, 1851-52), Ministro de Guerra y Presidente del Consejo de Ministros (1855, 61, 75-78) y uno de los líderes del Partido Conservador, partido que desea un poder central muy fuerte contra el federalismo de los **progressistas**. En esso, se parece mucho con Simón Bolívar, el Libertador, que libertó algunos países hispano-americanos, pero le gusta mucho un poder centralista fuerte.*

***Recebió** del Emperador de Brasil, D. Pedro II, los títulos de barón, conde, marqués y duque de Caxias y, por derrotar muchas revoluciones y siempre se posicionar **respetosamente** frente a los vencidos, recibió el título de “el Pacificador”. Falleció en su **ciudad** de origen **en** 07 de mayo de 1880 y, por sus hechos, fue nombrado el Patrono del Ejército Brasileño, **en** 13 de marzo de 1962.*

Nesse segundo exemplo, observa-se o uso de um recurso estilístico, marcadamente de uso coloquial, que orienta a direção argumentativa do texto e indica uma nuance enunciativa: “*Pero por qué?*”. Em outras formulações, também destacadas, observam-se acréscimos livres que dão maior consistência ao texto. Nessas

formulações, ressoam sentidos sobre a atuação do militar hispano-americano, Simón Bolívar, e sobre a de destacados militares brasileiros como Sampaio, Osório e Mallet. Em uma formulação, especificamente, verifica-se também uma apreciação bastante particular, que indica um gesto interpretativo do aluno: “*Le gusta mucho un poder centralista fuerte*”.

#### 4.2.2 Exemplos de produções escritas do segundo grupo

Nas produções textuais do segundo grupo, destacamos unicamente o uso de modalizadores apreciativos. Os exemplos apresentados a seguir são representativos, pois se observou que, nesse grupo, a maioria dos alunos meramente reproduziu as informações de Duque de Caxias apresentadas nas instruções para a atividade, limitando sua contribuição tão somente ao acréscimo de adjetivos.

Exemplo 7. [Aluno h]

##### *Patrono del Ejército Brasileño*

*Luís Alves de Lima e Silva, **mas** conocido como Duque de Caxias es el Patrono del Ejército Brasileño, **nasce em** 25 de agosto de 1803 por la filiación del Brigadier y regente del Imperio, Francisco de Lima e Silva, y Donã Mariana Cândida de Oliveira Belo. Ejerce las funciones militar y político es muy importante para la consolidación de la unidad nacional brasileña y la afirmación del poder central con sus victorias en los movimientos rebeldes brasileños como: Balaiada ocurrido en **las provincias** de Maranhão, Revoluciones Liberales en Minas Gerais y São Paulo y la Farroupilha em Rio Grande do Sul **sendo** comandante en Jefe de las Fuerzas en Operaciones.*

*Como político ejerce los cargos de Presidente de la provincia de Maranhão (12/12/1839-13/05/1841), vicepresidente de la Provincia de São Paulo (18/05/1843-10/07/1842), Senador vitalicio desde 1845, Ministro de*

*Guerra y Presidente del Consejo de Ministros (1855, 1861, 1875-1878).*

*Este hombre fue muy importante para la nación brasileña, con la modernización de los reglamentos militares y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral.*

Nesse exemplo, observa-se apenas a utilização do adjetivo “*importante*”, o que não enriquece a representação do militar.

Exemplo 8. [Aluno f]

*Luís Alves de Lima e Silva, el Duque de Caxias, y hijo del Brigadier y regente del Império, Francisco de Lima e Silva, y Donã Mariana Cândida de Oliveira Belo **nasce** en Rio de Janeiro **en** 25 de agosto de 1803.*

*Duque de Caxias es un respetable militar y político. Sus victorias en los movimientos rebeldes brasileños son muy importantes para la consolidación de la unidad nacional brasileña y la afirmación del poder central. Su posición de respeto frente a los vencidos en los combates e su **contribución** para la modernización de los reglamentos militares y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral muestra que es muy inteligente.*

*Su actuación militar en muy grande entre ellas **están**: Participación en la guerra de la Independencia frente al dominio portugués (1822-1823); Comandante en Jefe de las Fuerzas en Operaciones, dominando los movimientos ocurridos en las Provincias de Maranhão (Balaiada), Minas Gerais y São Paulo (Revoluciones Liberales) y Rio Grande do Sul (Farroupilha); Participación en las campañas de Brasil independiente, como en la guerra del Paraguay (1864-1870) y contra el dirigente argentino Juan Manuel de Rosas.*

*Su actuación política también es notable: Presidente de la Provincia de Maranhão; Vicepresidente de la Provincia de São Paulo y Presidente de la*

*Provincia del Rio Grande do Sul. Es Senador Vitalício desde 1845; Ministro de Guerra y Presidente del Consejo de Ministros (1855, 1861, 1875-1878); uno de los líderes del Partido Conservador.*

*Caxias perece en Rio de Janeiro en 7 de mayo de 1880 y **recebe** el título de Patrono del Ejército Brasileño, desde el 13 de marzo de 1962. En su homenaje es celebrado **en** 25 de agosto el Día del Soldado.*

Nesse outro exemplo, é construída uma representação um pouco mais apurada do militar com o uso de adjetivos variados.

#### **4.2.3 Modalizadores apreciativos: o ponto para a comparação**

A referência para a comparação das produções textuais dos grupos está no uso de modalizadores apreciativos, único recurso utilizado por alunos de ambos os grupos. Como observado, tanto alunos do primeiro quanto do segundo grupo utilizaram esses modalizadores para construir uma representação de Duque de Caxias, mas a diferença está na variedade de recursos empregados. Como o enfoque analítico desta pesquisa é qualitativo, destaca-se, a seguir, uma produção textual do primeiro grupo que evidencia essa variedade, pois, além de adjetivos, são utilizados substantivos, advérbios e construções morfossintáticas para enriquecer a representação do militar.

Exemplo 9. [Aluno 11]

*Conocido por su participación en la guerra del Paraguay, Luís Alves de Lima e Silva, el Duque de Caxias, nació el 25 de agosto de 1803, en la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil, en una **família de tradición militar**.*

*Se parece **con** Simón Bolívar, el libertador, por su actuación **simultaneamente** política y militar y por su intención en defender la **soberanía** del país.*

En **[el]** primer cuarto de siglo dieciocho obtuvo grandes victorias militares y políticas, como participante en la guerra de la Independencia frente al **domínio** portugués, y, principalmente en las campañas de Brasil Independiente (Guerra **de las [contra]** Rosas y guerra del Paraguay).

Fue defensor asiduo del modelo basado en un poder central fuerte y una unidad nacional brasileña enraizada por el amor a la patria. Participó activamente en la defensa de los intereses conservadores y obtuvo grandes logros como la modernización de los reglamentos militares, el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral. Fue también **nomeado** barón, conde, marqués por el Emperador Pedro II.

Es considerado héroe nacional y, por su actuación **fueran** elegidas algunas fechas en su **homenaje**: en 25 de agosto es celebrado el **Día del Soldado**, y también, pasó a ser considerado el patrono del Ejército Brasileño.

Murió **en** 07 de mayo de 1880, en Rio de Janeiro.

### 4.3 Resultados do estudo de caso

Cabe dizer que, em ambos os grupos, houve algumas produções limitadas, com pouca modalização apreciativa e com mera reprodução textual das informações fornecidas na proposta da prática. No entanto, apenas nas produções do primeiro grupo, que realizou práticas de leitura, escrita e reformulação seguindo critérios multidimensional-discursivos, puderam ser destacadas nuances enunciativas em construções morfossintáticas (Exemplo 5), ampliações livres (Exemplo 6) e uma maior variedade de modalizadores apreciativos (Exemplo 9). O ganho mais evidente refere-se ao componente intercultural, pois somente alunos desse grupo fizeram menção a um militar hispano-americano, especificamente Simón Bolívar, mostrando o conhecimento construído durante o trabalho com os referidos critérios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procurou-se mostrar a relevância de um trabalho multidimensional-discursivo para o tratamento de questões não apenas linguísticas, mas também discursivas e interculturais na aula de espanhol como língua estrangeira. A preocupação com a formação integral do aluno nos levou a pesquisar enfoques da língua que não banalizem o tratamento de seus processos de significação reduzindo-os a mero instrumento de uma “comunicação” estereotipada. Assim, consideramos o sentido e sua construção na relação interdependente entre língua, sujeito e história.

O trabalho com textos do gênero biográfico aqui realizado, seguindo critérios multidimensional-discursivos, evidenciou que a prática pedagógica pode dar conta das questões acima referidas. As práticas de leitura, reformulação e escrita realizadas pelo grupo-caso possibilitou o aprimoramento da capacidade textual-discursiva dos alunos e seu enriquecimento cultural, permitindo-os relacionar o contexto alvo ao contexto de partida. Cabe apontar que o gênero biográfico foi destacado por ir ao encontro dos objetivos e conteúdos da unidade “*Hablar de otras personas*”, selecionada para o estudo de caso. Contudo, é importante considerar que outros gêneros poderiam ter sido trabalhados, conforme outros objetivos e conteúdos em pauta. Por exemplo, o primeiro módulo do livro, examinado no segundo capítulo, poderia ser complementado com páginas pessoais postadas em *sites* de relacionamento, isso porque tem como conteúdo temático a apresentação pessoal. Já o terceiro módulo, que tem como tema a cidade, poderia ser complementado com narrativas curtas, crônicas, poemas ou outros gêneros, referidos a tribos, grupos ou atividades urbanas. Evidentemente, gêneros mais clássicos e os mais novos, como os midiáticos, podem ser utilizados.

As complementações didáticas visam a permitir que conteúdos específicos dos materiais sejam considerados nos mais diversos gêneros e que conteúdos outros sejam levados para aula, conforme interesses específicos dos alunos. As barreiras do livro didático podem ser facilmente transpostas, já que variados tipos de textos circulam hoje no mundo e múltiplos são os lugares onde os encontramos (bibliotecas, televisão, Internet, etc.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, P.; HARLEY, B. Conclusion. In: STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993, p. 349-367.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. **Revista ANPOLL**, São Paulo, n. 8, p. 187-206, Jan./Jun. 2000.

BRAIT, B.; ROJO, R. **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. São Paulo: Escolas Associadas, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUARQUE DE HOLLANDA, H.; MONTELEONE, J. **Puentes/Pontes – antologia de poesia argentina e brasileira contemporânea**. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Decreto nº 1.838, de 20 de março de 1996. Regulamenta a Lei nº 7.549, de 11 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o ensino no Ministério da Aeronáutica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 mar. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1838.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1838.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. Regulamenta a Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 1999. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/D3182.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D3182.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Edital, de 10 de abril de 2008. Processo Seletivo de Admissão ao Colégio Naval (PSACN) em 2008. **Diretoria de Ensino da Marinha**, Rio de Janeiro, 10 abr. 2008. Disponível em: <<https://www.ensino.mar.mil.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Edital nº 1, de 28 de maio de 2008. Concurso de Admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Exército. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil – Seção 3**, Brasília, DF, 29 mai. 2008. Disponível em: < <http://portal.in.gov.br/in>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria DepEns nº93-T/DE-2, de 21 de maio de 2008. Aprova as Instruções Específicas para o Exame de Admissão ao Concurso Preparatório de Cadetes do Ar no ano de 2009 (IE/EA CPCAR 2009). **Departamento de Ensino da Aeronáutica**, Brasília, DF, 21 mai. 2008. Disponível em: <[http://www.fab.mil.br/portal/cabine/concursos//CPCAR/CPCAR\\_2009/01-IE\\_CPCAR\\_2009.pdf](http://www.fab.mil.br/portal/cabine/concursos//CPCAR/CPCAR_2009/01-IE_CPCAR_2009.pdf)>. Acesso em: 04 abri. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ensino na Marinha. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 fev. 2006 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 187, de 13 de maio de 2004. Dispõe sobre a remuneração dos militares, a serviço da União, integrantes de contingente armado de força multinacional empregada em operações de paz, em cumprimento de obrigações assumidas pelo Brasil em entendimentos diplomáticos ou militares, autorizados pelo Congresso Nacional e sobre envio de militares das Forças Armadas para o exercício de cargos de natureza militar junto a organismo internacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 mai 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Mpv/187.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/187.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2008.

CAHUAO RIERA, M. J. **Currículo interculturalista e ensino de espanhol no Brasil: lendas folclóricas, memória e escrita**. 2005. 109 p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique. **Langages** 62. Paris: Didier-Larousse, 1982.

DIONISIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Tradução Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Conhecimentos de Espanhol. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

FABRE, C. La réécriture dan l'écriture. In: **Études de Linguistique Appliqué**, 68. Paris: Didier Érudition, p. 15-39, 1987.

FABRE, C; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/reécritures. In: **Études de Linguistique Appliqué**, 101. Paris: Didier Érudition, p. 15-39, 1987.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13-38.

HISGAIL, F. Aparte biográfico. In: HISGAIL, F. (Org.) **Biografia: sintoma da cultura**. São Paulo: Hacker Editores, Cespuc, 1996, p. 7-12.

KARWOSKI, A. C. et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KRAMSH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LADEIA, R. **Antologias de contos na complementação de livros didáticos de inglês: Os PCNs em enfoque discursivo**. 2007. 194 p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University, 1986.

MARTIN, I. R. **Espanhol – Série Brasil**. Ensino Médio / Volume único. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-162.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PILLAR, O. Luís Alves de Lima e Silva. In: PILLAR, O. **Os patronos das Forças Armadas**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981, p. 15-53

PUREN, C. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. **Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras**, Universidad de Granada, n. 1, p. 31-36, 2004. Disponível em: <[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero1/puren.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf)>. Acesso em: 05 Jan. 2009.

ROJO, R. (Org.). **Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SCHMIDT, B. B. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In: SCHMIDT, B. B. (Org.). **O biográfico: perspectivas interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 49-70.

SERRANI, S. Langue non maternelle: contexte source et construction de connaissances. In: **Colloque International: Pluralité de langues et de supports**. Petit Cahier du Colloque. Lyon : ENS, 2002. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Discurso e cultura na aula de língua / currículo - leitura - escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (Currículo de espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 55-71.

\_\_\_\_\_. Prioridade da 'Idéia de Cultura' no debate sobre práticas letradas. In: CORRÊAS, M. L. G. (Org.). **Práticas escritas na escola: letramento e**

**representação.** São Paulo: Convênio CAPES-COFECUB, n. 510/05, 2007b. II CD-ROM.

STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

TONON, J. B. **Domínio sociocultural, discurso e currículo multidimensional na formação do docente de línguas.** 2006. 119 p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

## **MATERIAIS DIDÁTICOS**

ARAGÓN, M. C. et al. **Pasaporte ELE, A1.** Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2007.

BRIONES, A. N. et al. **Español, Ahora 1.** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. **Hacia el español – curso de lengua y cultura hispánica – nivel básico.** 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

## **MATERIAIS COMPLEMENTARES**

ANDRÉS Bello. **Enciclopedia Microsoft Encarta Online 2009.** Disponível em: <[http://es.encarta.msn.com/encyclopedia\\_761564759/Andrés\\_Bello.html](http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761564759/Andrés_Bello.html)>. Acesso em: 13 jun. 2009.

BOLÍVAR, Simón. Disponível em: <<http://www.ebiografias.com/124657/Bolívar-Simón.htm>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

SIMÓN Bolívar. **Enciclopedia Microsoft Encarta Online 2009.** Disponível em: <[http://es.encarta.msn.com/encyclopedia\\_761569365/Simón\\_Bolívar.html](http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761569365/Simón_Bolívar.html)>. Acesso em: 9 jun. 2009.

SIMÓN Bolívar, libertador de América. Disponível em: <<http://www.esmas.com/noticierostelevisa/biografias/375669.html>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

SIMÓN Rodríguez. **Enciclopedia Microsoft Encarta Online 2009.** Disponível em: <[http://es.encarta.msn.com/encyclopedia\\_961534690/Simón\\_Rodríguez.html](http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_961534690/Simón_Rodríguez.html)>. Acesso em: 13 jun. 2009.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

**Questionário sobre a estrutura do curso de espanhol das escolas preparatórias das Forças Armadas direcionado aos coordenadores dos cursos e aos professores da disciplina.**

1. Por que a língua espanhola é ensinada na escola? Que interesses profissionais há para que os alunos aprendam esse idioma?
2. Há quanto tempo o espanhol faz parte do currículo da escola?
3. É necessário que o aluno opte por algum idioma estrangeiro? Se a resposta for sim, indique que outros idiomas são ministrados na escola e como é feita a escolha. Se a resposta for não, justifique-a (apenas um idioma é ministrado, todos os idiomas ministrados são obrigatórios, etc.).
4. Caso os alunos tenham que optar por um idioma:
  - a. Indique o efetivo total da escola e o número de alunos que cursam o espanhol.
  - b. Indique se há um número máximo de vagas para o espanhol.
  - c. Indique se há a necessidade de compulsão em decorrência do número de vagas.
5. Qual o efetivo de espanhol por turma?
6. A língua espanhola é ministrada nos três anos da escola? Se necessário, explique.
7. Que níveis do idioma são ministrados na escola? Indique os níveis ministrados por semestre ou por ano.
8. Qual a metodologia de ensino adotada?

9. A escola adotou algum livro didático? Se a resposta for sim, indique o material utilizado em cada nível.

10. Fora o livro didático, outros materiais são utilizados em sala de aula? Se a resposta for sim, indique os materiais (jornais, revistas, gibis, textos literários, etc).

11. Os alunos leem textos literários de diversos gêneros (contos, romances, poesias, etc.) no idioma-alvo? Se a resposta for sim, indique se a leitura é feita em sala de aula ou indicada como atividade extra-aula. Indique também qual o propósito da leitura (mostra de língua, interpretação de texto, etc.).

## ANEXO 2

### Biografía de Simón Bolívar, extraída do site

<<http://www.esmas.com/noticierostelevisa/biografias/375669.html>>



#### **Simón Bolívar, libertador de América**

*Nace el 24 de julio de 1783*

*Muere el 17 de diciembre de 1830*

*Principal dirigente de guerras de Independencia de las colonias hispanoamericanas*

*Caudillo de la independencia hispanoamericana, Simón Bolívar nació el 24 de julio de 1783, en una familia de origen vasco de la hidalguía criolla venezolana, se formó leyendo a los pensadores de la Ilustración como Locke, Rousseau, Voltaire, Montesquie, entre otros, y viajando por Europa.*

*De niño quedó huérfano de padre, recibiendo una jugosa herencia además de un mayorazgo por parte de un tío eclesiástico. En su primera infancia residió en Caracas, realizando frecuentes visitas a las posesiones familiares en el valle de Aragua. En 1792, al morir su madre le tutela su abuelo materno, Feliciano Palacios. Tras fallecer este último, pasa a la tutela de su tío, Carlos Palacios. Con doce años pasó a vivir con su hermana mayor, estudiando primero en casa de Simón Rodríguez y la etapa secundaria con Andrés Bello, entre otros profesores.*

*En 1797 se forma militarmente como cadete en el Batallón de milicias, adquiriendo una completa educación táctica y práctica que será de gran utilidad en sus campañas ulteriores.*

*Dos años más tarde realiza un viaje a Europa, estudiando en Madrid materias como historia, lengua o ciencias. Es en esta ciudad donde conoce a la que será más tarde su esposa, María Teresa Rodríguez del Toro, con la que casará en 1802. Tras su vuelta a Venezuela, en 1803 fallece su esposa, volviendo ese mismo año Bolívar a viajar a Europa.*

*Afiliado a la masonería e imbuido de las ideas liberales, ya en 1805 se juró en Roma que no descansaría hasta liberar a su país de la dominación española. Y, aunque carecía de formación militar, llegó a convertirse en el principal dirigente de la guerra por la independencia de las colonias hispanoamericanas; además, suministró al movimiento una base ideológica mediante sus propios escritos y discursos.*

*En 1810 se unió a la revolución independentista que estalló en Venezuela, pero el fracaso de aquella intentona le obligó a huir del país en 1812; tomó entonces las riendas del movimiento, lanzando desde Cartagena de Indias un manifiesto que incitaba de nuevo a la rebelión, corrigiendo los errores cometidos en el pasado (1812).*

*En 1813 lanzó una segunda revolución, que entró triunfante en Caracas, de ese momento data la concesión por el Ayuntamiento del título de Libertador.*

*Sin embargo, hubo una nueva reacción realista, bajo la dirección de Morillo y Bobes, que reconquistaron el país para la Corona española, expulsando a Bolívar a Jamaica (1814-15); pero éste realizó una tercera revolución entre 1816 y 1819, que le daría el control del país.*

*Bolívar soñaba con formar una gran confederación que uniera a todas las antiguas colonias españolas de América, inspirada en el modelo de Estados Unidos. Por ello, no satisfecho con la liberación de Venezuela, cruzó los Andes y venció a las tropas realistas españolas en la batalla de Boyacá (1819), que dio la independencia al Virreinato de Nueva Granada, la actual Colombia.*

*Reunió entonces un Congreso en Angostura (1819), que elaboró una Constitución para la nueva República de Colombia, que englobaba lo que actualmente son Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá; él mismo fue elegido presidente de esta “Gran Colombia”. Luego liberó la Audiencia Quito (actual Ecuador) en unión de Sucre, tras imponerse en la batalla de Pichincha en 1822.*

*En 1824 obtuvo la más decisiva de sus victorias en la batalla de Ayacucho, que determinó el fin de la presencia española en Perú y en toda Sudamérica. Los últimos focos realistas del Alto Perú fueron liquidados en 1825, creándose allí la República de Bolívar (actual Bolivia).*

*Bolívar, presidente ya de Colombia (1819-30), lo fue también de Perú (1824-26) y de Bolivia (1825-26), implantando en estas dos últimas Repúblicas un modelo constitucional llamado “monocrático”, con un presidente vitalicio y hereditario.*

*Sin embargo, los éxitos militares de Bolívar no fueron acompañados por logros políticos comparables. Su tendencia a ejercer el poder de forma dictatorial despertó muchas reticencias; y el proyecto de una gran Hispanoamérica unida chocó con los sentimientos particularistas de los antiguos virreinos, audiencias y capitanías generales del imperio español, cuyas oligarquías locales acabaron buscando la independencia política por separado.*

*Así fracasó el Congreso continental que Bolívar convocó en Panamá en 1826 para dar forma a su proyecto de confederación de naciones hispanoamericanas, al que sólo asistieron representantes de cuatro países: Colombia, Perú, México y Guatemala.*

*En su misma República colombiana estalló una guerra civil que dio al traste con la unidad en 1830, al separarse Venezuela, Ecuador y Colombia.*

*Al hundirse su proyecto dimitió de la Presidencia, abandonó Venezuela y murió el 17 de diciembre de 1830 en la más absoluta pobreza.*

**Biografía de Simón Bolívar, extraída do site**  
< <http://www.ebiografias.com/124657/Bolívar-Simón.htm>>

**Bolívar, Simón**

*(Caracas, 1783-Santa Marta, Colombia, 1830) Estadista y militar venezolano. Hijo de Juan Vicente Bolívar y Ponte, rico hacendado perteneciente a una familia vasca afincada en América desde finales del siglo XVI, y de María de la Concepción Palacios Blanco, quedó huérfano a temprana edad. Bajo la protección de sus familiares, recibió una esmerada educación a cargo de cualificados maestros, entre ellos Andrés Bello y, sobre todo, Simón Rodríguez, pedagogo rousseauiano que influyó decisivamente en su pensamiento. A Rodríguez se le atribuye haber inculcado al joven Bolívar el ideario republicano y la pasión por la libertad. En 1797 comenzó su instrucción militar en el Regimiento de Milicias de Voluntarios Blancos de los Valles de Aragua, al tiempo que continuaba sus estudios de matemáticas, dibujo topográfico, geografía y física, entre otras materias, bajo la tutela de fray Francisco de Andújar. Dos años más tarde, a los catorce de edad, marchó a España, en cuya capital prosiguió sus estudios y conoció a María Teresa Rodríguez del Toro y Alayza, con quien casó en 1802 y a la que perdió al año siguiente, ya en Venezuela. Volvió de nuevo a Europa en 1804 y residió en París durante dos años, al cabo de los cuales decidió regresar a su país y planear la lucha por la independencia, tras los intentos de Miranda. En 1810 viajó a Londres, con Andrés Bello y Luis López Méndez, por encargo de la junta patriótica.*

*Ya en su patria, se adhirió a la proclamación de la independencia e ingresó en el ejército con el grado de coronel. Bajo las órdenes de Miranda, sometió Valencia, pero en 1812 no pudo mantener Puerto Cabello. Sofocada la rebelión patriótica por los realistas, huyó a Cartagena de Indias, donde dio a conocer su Memoria dirigida a los ciudadanos de la Nueva Granada por un caraqueño, en la que exponía sus ideas políticas y las causas que habían motivado el fracaso de la revolución. Entró en el ejército de Nueva Granada y poco después inició la llamada "Campaña admirable", que concluyó en 1813 con la proclamación de la Segunda República. Sin embargo, la subsiguiente guerra civil fue adversa para Bolívar y Mariño, quienes se vieron obligados*

*a refugiarse en el oriente del país. Cuestionado por los caudillos militares, regresó a Nueva Granada, donde apoyó la integración de Bogotá a las Provincias Unidas, pero en 1815, y ante la posibilidad de que estallara una nueva guerra civil, pasó primero a Jamaica, donde dio a conocer su Carta de Jamaica, y después a Haití, desde donde encabezó dos expediciones a Venezuela, antes de instalar su cuartel en Angostura en 1817. Aquí estableció un gobierno y, aliado con Páez, inició la "Campaña del Centro" contra el general realista Pablo Morillo. Tras convocar el Congreso Constituyente de Angostura en febrero de 1819, emprendió la liberación de Nueva Granada.*

*Durante la campaña obtuvo la decisiva victoria de Boyacá. Antes de finalizar el año, el Congreso proclamó una nueva Constitución y la República de Colombia, que comprendía los territorios de las actuales Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá. Tras un breve armisticio, el Libertador -sobrenombre con el que fue conocido- derrotó definitivamente a Morillo en Carabobo, en donde se enfrentó a las tropas de Miguel de La Torre, en 1821, y entró triunfante en Caracas. En seguida inició la liberación de Ecuador y concluyó la campaña de Perú, iniciada por el argentino San Martín, con quien se había entrevistado en Guayaquil en 1822. Con la batalla de Ayacucho, ganada por Sucre en 1824, concluyó la presencia española en el continente. Un año después Bolívar renunció a los poderes militares excepcionales que se le habían concedido, así como a las recompensas ofrecidas. En los años siguientes tuvieron lugar largas negociaciones en relación a la formación de los distintos países y sus nuevas Constituciones, y en torno a la idea de una Gran Colombia. Pero no tardaron en aflorar los intereses de los caudillos locales, Páez en Venezuela y Santander en Colombia, provocando conflictos que hicieron inviable el proyecto unificador. Bolívar presentó su renuncia el 27 de abril de 1830 y aquel mismo año intentó embarcarse para Europa con el fin de mejorar su salud, pero estando en Cartagena recibió la noticia del asesinato del general Sucre y la orden de destierro dictada contra su persona.*

*Falleció en la hacienda de un amigo pocos días después, no sin antes dictar una última proclama en la cual exhortaba a la consolidación de la Gran Colombia.*

## Biografía de Simón Bolívar, extraída do site

<[http://es.encarta.msn.com/encyclopedia\\_761569365/Simón\\_Bolívar.html](http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761569365/Simón_Bolívar.html)>

*Simón Bolívar*

### 1. Introducción

*Simón Bolívar (1783-1830), militar y político sudamericano de origen venezolano, presidente de Venezuela (1819), presidente y creador de la República de la Gran Colombia (1819-1830) y dictador de Perú (1824-1826), se convirtió desde 1813 en el máximo conductor de la revolución que culminó con la emancipación de Sudamérica frente al poder colonial español, por lo que es conocido como el Libertador.*

*Nació en Caracas el 24 de julio de 1783, en el seno de una familia de ricos criollos, los Bolívar y Ponte-Palacios y Blanco. Estudió de manera no convencional con maestros como el escritor y político venezolano Andrés Bello y el filósofo y educador también venezolano Simón Rodríguez, si bien fue este último quien en su etapa caraqueña contribuyó en más alto grado a forjar la personalidad de Bolívar.*

### 2. Viajes a Europa

*Con el grado de subteniente viajó a Madrid, donde residían sus tíos maternos. Allí, el joven Simón, de apenas 19 años de edad, contrajo matrimonio con María Teresa del Toro y Alayza el 26 de mayo de 1802, y pronto regresó a Caracas para dedicarse a la explotación agrícola en las haciendas heredadas de sus mayores.*

*A la muerte de su esposa, a escasos ocho meses de matrimonio (22 de enero de 1803), Bolívar emprendió un nuevo viaje a España, esta vez más consciente de la necesidad de un aprendizaje a fondo. Profundizó sus estudios con la orientación del sabio marqués Gerónimo de Ustáriz, quien le introdujo en la lectura de los clásicos antiguos y modernos, de los filósofos y de los grandes pensadores.*

*Bolívar viajó a través de España, Francia e Italia. El 15 de agosto de 1805, en la colina romana conocida como el Monte Sacro, juró libertar a su patria ante su maestro Simón Rodríguez. De vuelta en Caracas en junio de 1807, conspiró contra el régimen realista. El 19 de abril de 1810 los criollos destituyeron al gobernador y capitán general de Venezuela, Vicente Emparán, integrando la denominada Junta Suprema Conservadora*

*de los Derechos del rey español Fernando VII, eufemismo tras el que se ocultaban verdaderas intenciones de independencia política. Con el grado de coronel, Bolívar fue en misión diplomática a Londres, donde consiguió inclinar las simpatías del gobierno británico hacia la revolución venezolana. En esa misma capital inglesa se entrevistó con el precursor de la independencia Francisco de Miranda y lo invitó a regresar a Venezuela.*

### *3. Primeras campañas militares*

*Perdida la primera República, debido al fracaso militar de Francisco Rodríguez del Toro, primero, y luego de la derrota de Francisco de Miranda, quien capituló en San Mateo el 25 de julio de 1812, los principales dirigentes independentistas hubieron de exiliarse. Bolívar obtuvo el pasaporte para la isla antillana de Curaçao, desde donde viajó a la que había sido la capital del virreinato de Nueva Granada y que en la actualidad es la ciudad colombiana de Cartagena. Allí publicó el 2 de noviembre de ese año el conocido como Manifiesto de Cartagena, en el que criticaba la irresoluta actuación de Miranda, que había conducido a éste a la capitulación; y el 15 de diciembre siguiente la denominada Memoria a los ciudadanos de Nueva Granada, por medio de la cual invitaba a éstos a acompañarlo en la liberación de Venezuela, tras explicarles cuáles fueron las causas del fracaso republicano, enumerando entre éstas la adopción del sistema tolerante, la disipación de las rentas públicas y la implantación del sistema federal.*

*De inmediato inició una campaña fulgurante a lo largo del río Magdalena, desplazando a los realistas a lo largo de todo el territorio hasta llegar a la actual ciudad colombiana de San José de Cúcuta. Desde ésta emprendió el 14 de mayo de 1813 la denominada Campaña admirable, que le condujo triunfante hasta Caracas el 6 de agosto, luego de reconquistar las ciudades a su paso. En la venezolana ciudad de Trujillo dictó la proclama de 'Guerra a muerte'.*

*Reconquistada la capital de la capitanía general de Venezuela, Bolívar gobernó mediante tres secretarías de Estado, pero no se estacionó en Caracas, sino que combatió en Bárbula el 30 de septiembre de 1813 y en Las Trincheras cuatro días más tarde. La Municipalidad de Caracas lo proclamó el 14 de octubre de ese año capitán general de los Ejércitos de Venezuela, con el título de Libertador.*

*Bolívar sufrió el 10 de noviembre de 1813 una derrota en Barquisimeto, pero logró vencer en Vigirima quince días más tarde y en Araure el 5 de diciembre. Por su parte, uno de sus generales, José Félix Ribas, derrotó a los realistas en La Victoria el 12 de febrero de 1814. El propio Bolívar triunfó dos veces sobre el realista José Tomás Rodríguez Boves en San Mateo (28 de febrero y 25 de marzo de ese año), y sobre Juan Manuel Cagigal en la primera batalla de Carabobo, que tuvo lugar el 28 de mayo, triunfos que no obstante no lograron consolidar las tropas bolivarianas. Presionado el Libertador por Boves, emigró el 7 de julio a la región de Oriente al frente de 20.000 caraqueños. En Aragua de Barcelona, Bolívar y José Francisco Bermúdez perdieron el 17 de agosto de ese año frente al general español Francisco Tomás Morales la batalla más sangrienta de la guerra independentista.*

#### *4. Bolívar en las Antillas*

*Proscritos Bolívar y el también independentista venezolano Santiago Mariño por los propios patriotas, se embarcaron ambos hacia Cartagena, después de que el Libertador dictara el 7 de septiembre de 1814 su denominado Manifiesto de Carúpano. Ese año terminó con la muerte de Boves y la derrota de los patriotas comandados por Ribas en la batalla de Urica, ambos hechos ocurridos el 5 de diciembre.*

*Ante las disensiones internas de los neogranadinos, Bolívar renunció y se embarcó el 10 de mayo de 1815 con destino a la isla británica de Jamaica, donde el 6 de septiembre de ese año dio a conocer su famosa Carta de Jamaica, considerada profética por los alcances visionarios que contenía en lo relativo a la política futura de los países hispanoamericanos.*

*De Jamaica el Libertador pasó a la cercana Haití, donde los exiliados venezolanos le eligieron jefe supremo, y con este carácter organizó la llamada expedición de Los Cayos con los buques y pertrechos facilitados por el presidente haitiano Alexandre Petion. Al frente de dicha expedición, desembarcó Bolívar en Juan Griego, en la isla Margarita, el 2 de mayo de 1816, después de haber librado el día anterior un combate naval cerca de la isla de Frailes.*

#### *5. Nuevas campañas*

*Fracasada esta parte de la campaña, pese a haber avanzado hasta Ocumare de la Costa (en el actual estado de Aragua), Bolívar regresó a Haití, y con una segunda*

*expedición desembarcó de nuevo en Juan Griego el 28 de diciembre de 1816, extendiendo la acción patriota a otros puntos orientales y meridionales venezolanos.*

*La batalla de San Félix, ganada brillantemente el 11 de abril de 1817 por el general Manuel Carlos Piar, puso a disposición de los independentistas los inmensos recursos de la región de Guayana y la importante vía fluvial del río Orinoco. En Angostura (actual Ciudad Bolívar) se asentaron los poderes públicos. Bolívar creó el Consejo de Estado el 30 de septiembre y el Consejo de Gobierno cinco días después, asimismo fundó el Correo del Orinoco el 27 de junio de 1818 como medio de difusión de las ideas y acciones republicanas.*

*Entre tanto, el 30 de enero de 1818 había establecido contacto personal con el general José Antonio Páez en la región de Los Llanos, y con éste y otros jefes patriotas emprendió la conocida como Campaña del Centro, compartiendo victorias (Calabozo, 12 de febrero) y derrotas (Semen, 16 de marzo) con el general realista Pablo Morillo. Bolívar regresó a Angostura, donde el 15 de febrero de 1819 instaló mediante medular discurso el segundo Congreso de Venezuela, más conocido como el Congreso de Angostura.*

#### *6. El Discurso de Angostura*

*El Discurso de Angostura es la pieza oratoria más importante de Simón Bolívar. Hace un análisis sociológico de los venezolanos; se pronuncia contra la esclavitud y a favor de la democracia; mantiene su preferencia por el centralismo frente al federalismo; propone un Senado hereditario como base fundamental del poder legislativo; se inclina por un poder ejecutivo enérgico al estilo británico; hace de la educación popular 'el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso', acuñando la máxima: 'Moral y luces son los polos de una República: moral y luces son nuestras primeras necesidades'; y plantea un poder moral para prevenir la corrupción administrativa, lo que no fue acogido por los diputados de entonces sino como apéndice de la llamada Constitución de Angostura, sancionada el 15 de agosto de 1819 y segunda del constitucionalismo venezolano.*

#### *7. Presidente venezolano*

*Elegido presidente de Venezuela el 15 de febrero de 1819, Bolívar, hombre de acción, se dirigió en busca de la libertad de Nueva Granada. Desde Apure, con soldados*

*llaneros y oficiales de la Legión Británica, emprendió la denominada Campaña de los Andes, que culminó el 7 de agosto de ese año con la derrota del general realista José María Barreiro en la batalla de Boyacá. Al huir de Santafé de Bogotá el virrey nominal Juan de Sámano, quedó definitivamente libre del poder colonial español el territorio del antiguo virreinato de Nueva Granada.*

*Bolívar formó gobierno en Santafé, nombrando vicepresidente al general Francisco de Paula Santander, dictó medidas administrativas y regresó a Angostura, donde el 17 de diciembre de 1819 creó la República de la Gran Colombia, integrada por los departamentos de Venezuela, Cundinamarca (es decir, las que habían sido desde 1810 las Provincias Unidas de Nueva Granada) y Quito (buena parte del actual Ecuador).*

*Beneficiado por la revolución liberal ocurrida tras el pronunciamiento de Rafael del Riego en España, que había tenido lugar el 1 de enero de 1820, firmó el 27 de noviembre de ese año un armisticio y el conocido como Tratado de Regularización de la Guerra con el general español Pablo Morillo. Roto el armisticio, se llegó el 24 de junio de 1821 a la batalla de Carabobo, que aseguraba la independencia de Venezuela.*

#### *8. Las victorias definitivas*

*Entre tanto, Bolívar había encomendado al joven general Antonio José de Sucre la incorporación de Guayaquil a la República de la Gran Colombia. Lograda ésta, Sucre se apresuró a liberar Quito, lo que consiguió el 24 de mayo de 1822 con su triunfo en la batalla de Pichincha. Por su parte, el Libertador venció el 7 de abril de 1822 en Bomboná y el 6 de agosto de 1824 hizo lo propio en Junín, preludios de la decisiva batalla de Ayacucho, librada por Sucre el 9 de diciembre de ese último año, con lo que prácticamente quedaba libre del poder colonial español toda América del Sur. En Quito conoció Bolívar a Manuela Sáenz, a quien hará su compañera prácticamente hasta el final de sus días.*

*Después de la entrevista de Bolívar y el general argentino José de San Martín en Guayaquil, celebrada los días 26 y 27 de julio de 1822, el Libertador había decidido auxiliar a Perú con soldados y armas. Autorizado por el Congreso de la Gran Colombia, llegó a Lima, cuyo gobierno le pedía que dirigiera la guerra. El Congreso peruano le nombró dictador el 10 de febrero de 1824, y a partir de entonces logró controlar las intrigas de la nueva república, al tiempo que organizaba el Estado, creaba colegios,*

*establecía la Universidad de Trujillo (actual Universidad Nacional de La Libertad) o decretaba pena de muerte para los defraudadores del tesoro público; hasta que se vio obligado a delegar todas sus facultades en Sucre el 24 de octubre de 1824 por habersele suspendido la autoridad para dirigir la guerra en el sur de Perú.*

*Después de la batalla de Ayacucho, una Asamblea reunida en Chuquisaca (actual ciudad boliviana de Sucre) acordó el 6 de agosto de 1825 la independencia del Alto Perú, que cinco días más tarde habría de llamarse Bolivia en su honor, cuya Constitución redactó el propio Bolívar. Cuando iba camino de Venezuela, llamado por el estallido de la sublevación de la Cusiata, que había tenido lugar el 30 de abril de 1826, en Perú le nombraron presidente vitalicio el 30 de noviembre de ese año, pero el Libertador no aceptó.*

#### *9. Últimos años*

*Ya en Venezuela, indultó a los comprometidos en la Cusiata y el 1 de enero de 1827 sostuvo en el cargo de jefe superior civil y militar a Páez. Reformó los estatutos de la Universidad de Caracas (actual Universidad Simón Bolívar) y se dirigió a Santafé de Bogotá el 5 de julio siguiente. Bolívar no regresó nunca a Venezuela.*

*Disuelta la Convención de Ocaña de abril de 1828, Bolívar dictó el Decreto Orgánico de la Dictadura el 27 de agosto de ese año y eliminó la vicepresidencia de la Gran Colombia, con lo cual Santander quedaba sin autoridad. Ello condujo al atentado contra la vida del Libertador del 25 de septiembre de aquel año. Si se salvó físicamente, gracias a la intervención de su amante Manuela Sáenz, moralmente quedó muy afectado.*

*Bolívar renunció ante el último Congreso de la Gran Colombia el 27 de abril de 1830, y partió once días más tarde desde Santafé hacia Cartagena. Allí recibió, el 1 de julio, la noticia del asesinato de Sucre, que había ocurrido en la montaña de Berruecos el 4 de junio.*

*Esto terminó por minar la ya resentida salud del Libertador, quien llegó a la ciudad colombiana de Santa Marta el 1 de diciembre para trasladarse luego a la cercana quinta de San Pedro Alejandrino. Rodeado de muy pocos amigos dictó testamento y su última proclama el 10 de diciembre; y atendido por el médico Alejandro Próspero Reverend falleció el 17 de diciembre de 1830. Doce años más tarde, sus restos mortales fueron*

*trasladados a Caracas. Su inhumación en el Panteón Nacional tuvo lugar el 28 de octubre de 1876.*

*Muchos son los topónimos e instituciones que han recibido en honor a Bolívar su nombre, no sólo las mencionadas República de Bolivia, Ciudad Bolívar o Universidad Simón Bolívar: así, un departamento y diferentes municipios colombianos, un estado y la propia moneda venezolana (el bolívar), e incluso el nombre oficial de su país de origen, que se transformó por medio de la Constitución de 1999 en la República Bolivariana de Venezuela. Asimismo, un municipio del estado mexicano de Durango (Gral. Simón Bolívar) y una provincia ecuatoriana tienen por denominación el apellido del Libertador. Del mismo modo que distintos picos y cerros colombianos y venezolanos han pasado a ser distinguidos con su patronímico. Por no mencionar los cuantiosos parques y plazas de muchas de algunas de las más importantes ciudades sudamericanas (como Caracas, Cartagena, Santafé de Bogotá o Guayaquil), bastantes de las cuales cuentan a su vez con el correspondiente monumento dedicado a honrar la memoria de la principal figura de la independencia latinoamericana.*

---

*"Simón Bolívar," Enciclopedia Microsoft® Encarta® Online 2009  
<http://es.encarta.msn.com> © 1997-2009 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.  
© 1993-2009 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.*

### ANEXO 3

**Produções escritas dos alunos, cujos excertos foram reproduzidos no quarto capítulo desta dissertação.**

[Aluno 3]

#### *Duque de Caxias, Patrono del Ejército Brasileño*

*Luís Alves de Lima e Silva, conocido como Duque de Caxias nació en el Rio de Janeiro, en 25 de agosto de 1803. Hijo del Brigadier y regente del Império, Francisco de Lima e Silva, y Doña Mariana Cândida de Oliveira Belo. Ello es un militar y político. Tene una gran contribución para la consolidación de la unidad nacional brasileña y para la afirmación del poder central. Ayudou en la victoria contra los movimientos rebeldes brasileños y na modernización de los reglamentos militares y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral. Participó en la guerra de la independencia frente al dominio portugues.*

*Comandante de las Fuerzas en Operaciones, teve participación en las campañas del Brasil independiente, como en la guerra contra el dirigente argentino Juan Manuel Rosas y en la guerra del Paraguay. En su actuación política, fue presidente de la província de Maranhão, vice-presidente de la província de São Paulo, presidente da província do Rio Grande do Sul. Senador Vitalicio desde 1845 y uno de los líderes del Partido Conservador. Duque de Caxias puede ser comparado con el libertador de América, Simón Bolívar. Ellos eran militares y fueran personas muy importantes para la história de sus países. Simón Bolívar quería liberar a su país de la dominación española. Duque de Caxias lutou contra vários movimientos rebeldes brasileños. Caxias recebeu vários títulos: barón, conde, marqués y duque, concedidos por el Emperador Pedro II. En 25 de agosto, se comemora el día del soldado, día de su cumpleaños.*

[Aluno 10]

### *Patrono del Ejército Brasileño*

*Luís Alves de Lima e Silva, Patrono del Ejército Brasileño, nació en Rio de Janeiro en 25 de agosto de 1803. Su padre es Brigadier y regente del Imperio y se llama Francisco de Lima e Silva y su madre, Mariana Cândido de Oliveira Belo.*

*Sus funciones son militar y político. Es **relieve** y tiene posición privilegiada en la sociedad brasileña. Tiene contribución para la consolidación de la unidad brasileña y la afirmación del poder central; también tiene victoria en los movimientos rebeldes brasileños y **modernizou** los reglamentos militares y para el inicio del perfeccionamiento del sistema electoral. En su actuación militar tiene participación en la guerra de la independencia frente **ao domínio** portugués. **Fuera** comandante en algunas operaciones especiales y tiene actuación en las campañas de Brasil independiente, como en la guerra contra el dirigente argentino Juan **Manoel** Rosas, en la guerra de Paraguay. Así, **compara-se** Caxias a Simón Bolívar, que **fuera** el Libertador de los países **hispanoamericanos** frente al dominio español. Bolívar también fue un gran militar y político.*

*En su actuación política Caxias fue presidente de la Provincia de Maranhão, **Vice Presidente** de la Provincia de São Paulo, Presidente de la Provincia de Rio Grande do Sul, Ministro de Guerra y uno de los líderes del Partido Conservador. **Recebio** algunos títulos concedidos por el Emperador Dom Pedro II, como barón, conde, marqués y duque.*

*En su homenaje es conmemorado en 25 de agosto el Día del Soldado.*

*Así, por sus trabajos realizados por la nación **brasileira**, **recebió** el título de Patrono **de** Ejército Brasileño.*