



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL: REFLEXÕES
SOBRE IDENTIDADE E LETRAMENTO

SUELLEN MAYARA MAGALHÃES

BRASÍLIA – DF
2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL: REFLEXÕES
SOBRE IDENTIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a D^{ra} Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

SUELLEN MAYARA MAGALHÃES

BRASÍLIA – DF
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM188t	MAGALHÃES, SUELLEN MAYARA A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO DE ESPAÑHOL: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO / SUELLEN MAYARA MAGALHÃES; orientador Mariana Rosa Mastrela-de-Andrade . -- Brasília, 2017. 130 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2017. 1. tertúlia literária dialógica. 2. ensino de espanhol. 3. identidades. 4. letramento crítico. 5. literatura . I. Mastrela-de-Andrade , Mariana Rosa , orient. II. Título.
--------	---

SUELLEN MAYARA MAGALHÃES

A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL: REFLEXÕES
SOBRE IDENTIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Brasília, 31 de março de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a D^{ra} Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – UnB
Presidente

Prof^a D^{ra} Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva – UFG
Examinadora externa

Prof^a D^{ra} Maria del Carmen de la Torre Aranda – UnB
Examinadora interna

Prof^a D^{ra} Janaína Soares Alves
Examinadora Suplente

Brasília – DF, 31 de março de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos que me inspiram a ser uma professora melhor, e a minha família que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas oportunidades que me trouxeram aqui. À minha família que sempre acreditou no meu potencial e se sacrificou tanto para que eu pudesse chegar aonde cheguei. Aos meus amigos que durante esse período estiveram sempre ao meu lado me dando apoio. À Marcela que sempre me incentivou e me estimulou, que esteve ao meu lado durante toda essa jornada mesmo estando fisicamente longe. À Juliana que junto com a Marcela me aguentou esse tempo todo, me deu força e cuidou de mim. Ao Augusto que ainda no começo desse processo me ajudou tanto, e que me inspira como professor. À Luciana que sempre me encorajou. À minhas irmãs que durante toda a vida foram meu apoio e especialmente à Bárbara que esteve mais presente nesses últimos anos. À minha mãe pelo exemplo de força, pela dedicação e pela oportunidade de me deixar estudar e construir meu futuro. À Mariana por ter sido tão generosa em sua orientação, sempre me ajudando a melhorar e a crescer e que é uma inspiração para mim desde a primeira vez que a conheci. Ao Daniel pelo amor, carinho, compreensão e atenção. Aos colegas do PGLA que estiveram sempre presentes. Ao IFB pelo apoio no meu primeiro ano e pela liberação para que eu pudesse me dedicar neste último ano. Aos meus alunos que são o motivo de eu estar aqui, que acreditaram na tertúlia e que se dispuseram a tentar o novo comigo, que não me deixaram desistir e que me ensinaram tanto todos esses anos.

RESUMO

A pesquisa aqui descrita objetivou discutir o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) em aulas de espanhol como língua adicional. Para tanto, durante um curso FIC (Formação Inicial e Continuada) do Instituto Federal de Brasília (IFB) foi proposto aos alunos que fizéssemos a leitura e discussão de um livro literário, a ser escolhido por todos os participantes. Os alunos aceitaram a proposta e assim foram feitas as tertúlias no ano de 2015. A TLD é uma atividade cultural e pedagógica em que pessoas se reúnem em sessão semanal para dialogar sobre um livro escolhido previamente de forma conjunta. Todos os participantes leem, refletem e conversam com outras pessoas sobre o que foi lido para selecionar um trecho e trazê-lo à discussão na tertúlia. O diálogo então se constrói a partir das contribuições de todos. (FLECHA, 1997). As tertúlias foram gravadas em áudio e são discutidas aqui a fim de refletir sobre como foi a experiência. Antes, contudo, para embasar o uso da TLD no ensino de línguas adicionais, faço uma reflexão sobre os construtos Identidade e Letramento. Acredito que o uso da tertúlia em sala de aula possa proporcionar a reflexão sobre questões identitárias diversas e através dessa reflexão contribuir para o letramento crítico de seus participantes, conforme pode ser percebido através da análise. A partir da discussão dos dados, pude verificar como a TLD promove reflexões sobre questões identitárias que possibilitam o letramento crítico em sala de aula e como o aluno entende e recebe a prática da TLD em sala de aula.

RESUMEN

La investigación descrita aquí tuvo como objetivo discutir el desarrollo de la Tertulia Literaria Dialógica (TLD) en una clase de español como lengua adicional. Para ello, se propuso a los alumnos de un curso FIC (formación inicial y continua) de IFB, la lectura y discusión de un libro literario, que fue elegido por todos los participantes. Los estudiantes aceptaron la propuesta y así las reuniones se hicieron en 2015. La TLD es una actividad cultural y educativa en la que la gente se reúne en sesión semanal para hablar de un libro previamente elegido de forma conjunta. Todos los participantes leen, reflexionan y hablan con otros acerca de lo que han leído para seleccionar una pieza y llevarla al debate en la tertulia. El diálogo se construye a partir de las aportaciones de todos. (FLECHA, 1997). Las tertulias fueron grabadas en audio y son discutidas aquí con el fin de reflexionar sobre cómo fue la experiencia. Antes de las reflexiones, sin embargo, para apoyar el uso del TLD en la enseñanza de idiomas adicionales, hago una reflexión sobre Identidad y literacidad. Creo que el uso de la tertulia en el aula puede proporcionar una reflexión sobre diversos temas de identidad y por medio de esta reflexión puede contribuir con la literacidad crítica de los participantes, como se pudo percibir tras el análisis. Partiendo de la discusión de los datos pude percibir que la TLD promueve reflexiones sobre cuestiones identitarias que posibilitan la literacidad crítica en el aula, y como el alumno comprende y recibe la TLD.

ABSTRACT

The research described here aimed to discuss the development of the Dialogical Literary *Tertúlia* (TLD) in a Spanish class as an additional language. For this purpose, during an IFC course (Initial and Continued Formation) the students were invited to read and discuss a literary book, to be chosen by all the participants. The students accepted the proposal and so the gatherings were made in the year 2015. The TLD is a cultural and pedagogical activity in which people meet in weekly session to discuss a previously chosen book. All participants read, reflect, and talk with others about what was read to select a passage and bring it into discussion at the meeting. Dialogue is built on the contributions of all. (FLECHA, 1997). The discussions were recorded in audio and are discussed here to reflect on the experience. Before, however, to support the use of the TLD in the teaching of additional languages, I reflect on the Identity and Literacy constructs. I believe that the use of classroom discussion can provide reflection on diverse identity issues and through this reflection contribute to the critical literacy of its participants. From the discussion of the data, I see how TLD promotes reflections on identity issues that enable critical literacy in the classroom and how the student understands and receives a TLD classroom practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos do primeiro semestre.....	56
Tabela 2- Perfil dos estudantes do primeiro semestre.....	56
Tabela 3 - Obras apresentadas no primeiro semestre.....	57
Tabela 4 - Alunos do segundo semestre.....	58
Tabela 5 - Perfil dos estudantes do segundo semestre.....	59
Tabela 6 - Tertúlias do primeiro semestre.....	63
Tabela 7 - Tertúlias do segundo semestre.....	66
Tabela 8 - Símbolos da transcrição.....	67

Sumário

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	12
1.1. JUSTIFICATIVA	12
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	15
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA	16
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	16
1.5 METODOLOGIA DE PESQUISA	16
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	17
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	18
2. 1. CONCEITUANDO LÍNGUA ADICIONAL	18
2.2 IDENTIDADES E PÓS-MODERNIDADE.....	20
2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	26
2.4. A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	31
2.5 A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA	34
2.5.1 HISTÓRICO DA TLD	34
2.5.3 USO DA LITERATURA CLÁSSICA NA TERTÚLIA (TLD)	43
2.5.4 TRABALHOS ANTERIORES COM A TLD.....	45
2.5.5 A TLD E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	47
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	49
3.1 PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO.....	49
3.2. SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	51
3.3 A TURMA PARTICIPANTE.....	54
OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	55
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS.....	61
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	63
4.1.1 TERTÚLIA, IDENTIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO	68
<i>ANÁLISE DO PRIMEIRO SEMESTRE</i>	68
<i>ANÁLISE DO SEGUNDO SEMESTRE</i>	89
4.1.2 LETRAMENTO E IDENTIDADE NA EXPERIÊNCIA COM OS CONTOS E OS POEMAS.....	105
4.1.3 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS	112
<i>DISCUSSÃO AO FINAL DO PRIMEIRO SEMESTRE</i>	112
<i>DISCUSSÃO AO FINAL DO SEGUNDO SEMESTRE</i>	116
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
5.1. RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	121
5.2 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	123
5.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS.....	124
REFERÊNCIAS	125
APENDICE A.....	129
APENDICE B.....	130

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1. Justificativa

A Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma atividade cultural e pedagógica que propõe a leitura e discussão de livros literários como forma de ensino (FLECHA, 1997). Este trabalho se propõe a utilizar a TLD com uma turma de espanhol como língua adicional do Instituto Federal de Brasília (IFB) durante dois semestres e discutir de que maneira essa atividade possibilita um ensino que leve em consideração questões identitárias e possibilite o ensino pela via do letramento crítico para os alunos. Antes de me aprofundar na TLD, acredito que seja interessante refletir sobre o ambiente no qual se deu a pesquisa, que é o IFB, e sobre as concepções de ensino que embasam este trabalho.

O ensino de línguas nas escolas, de acordo com Almeida Filho (2013), é uma experiência que se realiza para o aprendiz de acordo com o reflexo do grupo social que mantém essa escola. Ademais, existem leis que regulamentam esse ensino. Especificamente neste trabalho, falaremos do ensino nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), que são instituições criadas em 2008. Podemos dizer que se trata de uma instituição nova se levarmos em consideração a data da referida lei. Contudo, muitos dos Institutos surgiram pela transformação de instituições já existentes, algumas centenárias. O que existe de novo diz respeito às finalidades e objetivos dos Institutos, uma vez que a partir de 2008, houve não só uma mudança de nome das instituições, mas também uma reformulação de suas motivações. Dentre as finalidades dos IF descritas na Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, destaco:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando *cidadãos* com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, grifo meu)

Percebemos, então, que o objetivo dos Institutos Federais vai além da qualificação técnica de mão de obra para o mercado de trabalho. O objetivo é formar e qualificar cidadãos que atuarão em diversos setores. Quando grifo o termo cidadãos na citação anterior é para reforçar que o objetivo dos IFs não é criar mão de obra deslocada da realidade social, mas sim

cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Cabe ressaltar que, em relação à cidadania, entende-se aqui a explicação dada pelas OCEMs (Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio) no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, que afirmam que:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (OCEM, 2006, p. 91)

Desta forma, percebemos que ser cidadão é refletir sobre a própria posição na sociedade e também sobre a posição do outro, com o qual estamos em constante interação visto que a sociedade só existe a partir do momento em que os indivíduos estão em interação.

Retomando a caracterização dos IFs, conforme dito anteriormente, eles surgiram da transformação e integração de instituições de ensino técnico e tecnológico federal em diversos estados. Assim, cada estado apresenta uma realidade muito própria. No caso do Instituto Federal de Brasília seu Projeto Pedagógico Institucional¹ (PPI) afirma que este foi formado através da transformação da então Escola Técnica Federal, que havia sido criada em 2007 pela incorporação do Centro de Educação Profissional Colégio Agrícola de Brasília pela União. Desta forma, apesar de já existir uma escola com perfil de ensino técnico, somente em 2007 é que temos em Brasília uma escola técnica federal, visto que antes de 2007 o Colégio Agrícola de Brasília era de responsabilidade do governo distrital. O PPI ressalta, ainda, que os primeiros cursos ofertados foram os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) nos campi em implantação. Ministrando cursos de Formação Inicial e Continuada é um dos objetivos dos IFs de acordo com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e estes têm por objetivo capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar profissionais em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. Os cursos de línguas podem ser ofertados nesta modalidade, como foi o caso do curso no qual a pesquisa aqui descrita foi implementada.

Essa retrospectiva nas leis de criação dos Institutos e no PPI se faz necessária para refletir sobre os valores que estão por trás do ensino nestas instituições, que são fundamentais para determinar como se dará o ensino, conforme afirma Almeida Filho (2013). Pelas leis aqui

¹ Disponível em:

http://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20RIFB_008_2012%20Aprova%20o%20PPI.pdf. Acesso em: 10 maio 2016.

expostas, podemos verificar que, apesar do foco dos Institutos Federais estar na educação profissional, o profissional é visto antes como cidadão, portanto, não se trata de um ensino técnico limitado às demandas do mercado de trabalho, e sim um ensino que prioriza a cidadania do aprendiz. Esta especificidade possibilita que o professor tenha liberdade para adotar práticas inovadoras, que é a proposta deste trabalho ao implementar a atividade pedagógica Tertúlia Literária Dialógica (TLD) em uma aula de espanhol como língua adicional no âmbito dos Institutos Federais.

Retomando aqui a importância de um ensino de línguas que preze pela formação cidadã do aluno, Baptista (2010, p.119) propõe que:

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da língua espanhola não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade.

Podemos entender, nas palavras de Baptista (2010), que o ensino de línguas não pode estar desarticulado do que acontece na sociedade uma vez que os alunos usarão essa língua para compreender os discursos presentes na sociedade. Além disso, de acordo com Vargens e Freitas (2010, p.191):

Ensinar línguas é mais do que ampliar a possibilidade de o indivíduo se comunicar em diferentes veículos e formatos. É, sobretudo, nosso compromisso como educadores linguísticos, ensinar a interagir discursivamente em tempos e espaços distintos, viabilizando a produção de novos sentidos e de novos textos.

Portanto, ensinar língua não se limita a ensinar a competência linguística (ALMEIDA FILHO, 2013), mas a usar a língua como forma de se inserir na sociedade e questionar essa mesma sociedade. Neste contexto, surge este trabalho, como uma proposta de ensinar a língua espanhola como língua adicional levando em consideração a formação cidadã do aluno, e para isso, escolhi trabalhar com a Tertúlia Literária Dialógica considerando as possibilidades que essa atividade traz para o ensino de línguas.

Antes de justificar a importância deste trabalho, cabe apresentar a Tertúlia Literária Dialógica (TLD). A TLD é uma atividade pedagógica e cultural que preza pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo, da solidariedade e da leitura crítica entre seus participantes através da aprendizagem dialógica (MELLO, 2002). Surgida na Espanha durante a década de 1970, esta atividade se caracteriza pela leitura e discussão de uma obra literária

clássica da literatura, de forma a possibilitar o aprendizado através da leitura e do diálogo (FLECHA, 1997). Os alunos são convidados a participar da atividade que acontece durante duas horas, uma vez por semana. Um livro é escolhido para ser lido e são delimitadas as páginas ou capítulos a serem lidos por semana. Cada participante deve selecionar um fragmento sobre o qual falar, sendo que é livre para falar o que quiser, durante sua participação na discussão. A discussão acontece levando em consideração os princípios da TLD que são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, aprendizagem instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Pereira e Andrade são autoras brasileiras que desenvolvem a TLD no ensino de português também no IFB e ressaltam ainda que a TLD “é uma atividade cultural, social e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo entre a palavra escrita e a visão de mundo de cada um, constituindo um processo gerador de aprendizagem e de superação da exclusão social” (PEREIRA e ANDRADE, 2014, p.23). Este aspecto social da TLD nos interessa especialmente uma vez que é objetivo da educação praticada no âmbito dos IFs a formação de cidadãos.

1.2 Contextualização da pesquisa

A ideia de trabalhar com a Tertúlia Literária Dialógica surgiu quando tive o primeiro contato com a metodologia. Na semana pedagógica do Campus Riacho Fundo, em 2014, a professora Jane Christina Pereira² ofereceu uma oficina de TLD, na qual explicou o que era a metodologia, quais seus princípios e bases teóricas, e, posteriormente, fez uma tertúlia com os participantes da oficina. Um dos professores participantes questionou a possibilidade de desenvolver a tertúlia com uma turma iniciante de inglês, uma vez que naquele momento estávamos começando a ofertar o curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa, e então comecei a pensar que talvez fosse possível começar a prática com meus alunos de espanhol, que já haviam demonstrado receptividade ao trabalho com textos literários. Assim, comecei algumas experiências de tertúlia com a leitura e discussão de textos curtos, como contos e peças teatrais, e depois planejei para o semestre seguinte um trabalho mais sistemático, que gerou o corpus para esta dissertação. Para esse trabalho com a TLD usei como base teórica as

² Jane Christina Pereira é doutora em Teoria Literária pela UNESP e atua no IFB como professora de diversas disciplinas. É, ainda, co-autora do livro *Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática*. Ed. IFB, Brasília 2014 que foi usado aqui como base teórica da TLD. Por sua experiência com a TLD, foi convidada para ministrar uma oficina no campus Riacho Fundo, em 2014.

contribuições de Flecha (1997), CONFAPEA, Flecha e Melo (2005) e Pereira e Andrade (2015). Contudo, como os autores citados desenvolveram a TLD no âmbito do ensino de língua materna dos participantes, tive que adequar a TLD ao contexto de ensino de língua adicional.

1.3 Objetivos de pesquisa

A partir do que foi previamente exposto, o objetivo geral deste trabalho é discutir o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) em aulas de espanhol como língua adicional, buscando entender a maneira como ela (a TLD) abre espaço para práticas de letramento crítico e de que maneira propicia problematizações sobre identidades em sala de aula.

1.4 Perguntas de pesquisa

Com base nos objetivos estabelecidos, este trabalho buscará responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como a tertúlia (TLD) promove reflexões sobre questões identitárias que possibilitam o letramento crítico na sala de aula?
- Como o aluno entende e recebe a prática da TLD nas aulas de espanhol como língua adicional?

Após a discussão e problematização dos dados gerados nesta pesquisa, uma nova pergunta de pesquisa se fez necessária, a qual busca responder ao seguinte questionamento:

- De que maneira a prática da TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo?

1.5 Metodologia de pesquisa

Levando-se em consideração as especificidades da atividade proposta, decidi trabalhar sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, especificamente com o estudo de caso, uma vez que esta metodologia pode nos informar sobre o processo e as estratégias que os aprendizes, de uma língua adicional, usam para se comunicar e aprender, sobre como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza de seu crescimento linguístico (JOHNSON, 1992). Como coleta de dados, foram gravadas em áudio todas as tertúlias feitas com os alunos, e entrevistas ao final do semestre em duplas e com todos os participantes. Para a análise dos dados escutei todas as tertúlias e transcrevi para esta dissertação alguns dados como exemplo do processo e das interações.

1.5 Organização da dissertação

No segundo capítulo, apresento o referencial teórico que serviu de base para a pesquisa, os construtos de Língua adicional, Identidade e Letramento crítico. Em seguida, ainda no segundo capítulo, explico de forma mais detalhada a TLD e como ela se relaciona com os construtos anteriores. O terceiro capítulo se inicia com a explicação da metodologia usada para análise e logo situo os leitores na pesquisa em si, quem eram os participantes, como aconteceram as aulas e que instrumentos foram utilizados. No quarto capítulo são discutidos os dados gerados a partir das perguntas de pesquisa. O capítulo cinco traz as conclusões geradas pela pesquisa e as possibilidades para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Após essa breve introdução, começo a apresentar os conceitos que subsidiam a pesquisa. Primeiro vamos definir língua adicional e justificar a escolha deste termo em detrimento de língua estrangeira, que até o momento é o termo mais utilizado quando se fala em ensino de espanhol. Em seguida, apresento a definição de Identidade na Pós-modernidade e a importância desse conceito no ensino de línguas. Logo, discuto o letramento crítico, para então falar sobre a Tertúlia Literária Dialógica e como esta dialoga com os construtos anteriores.

2. 1. Conceituando língua adicional

O ensino de línguas sofreu diversas transformações tanto no que diz respeito às abordagens que o embasam, quanto às concepções sobre o que é ensinar línguas (RICHARDS; RODGERS 2010). Leffa e Irala (2014, p.22) ressaltam, ainda, que a conceitualização dessa língua, que não é a materna, à qual se referem como outra língua, é um problema que pretendem responder com o uso do termo língua adicional:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da (s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Assim, entende-se como língua adicional aquela que acrescenta algo de novo àquilo que o aluno saiba. Se ele já aprendeu outra língua além da materna, a língua adicional pode ser sua terceira língua, mas se não, pode também ser apenas adicional à língua materna. O termo língua adicional foi escolhido no lugar de língua estrangeira neste trabalho por acreditar que, apesar do termo espanhol como língua estrangeira (E/LE) ser mais tradicionalmente usado, faz mais sentido pensar que no Brasil o espanhol é uma língua adicional ao português. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 29):

O ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade. Podemos até chamá-la de língua estrangeira, como tradicionalmente se chamou, o que hoje já não se sustenta mais no caso do espanhol e do inglês no Brasil, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar.

O aluno, ainda que não conheça a língua espanhola profundamente, quando entra em sala de aula, teve algum tipo de contato com ela, seja por meios culturais como músicas, novelas, filmes, ou por outros, dependendo de onde resida. A presença do hispano-falante no Brasil cresce segundo dados oficiais do Censo 2010³ e, além disso, existem locais de fronteira com países hispano-falantes. Desta forma, a língua espanhola não é uma completa estranha ao aluno brasileiro. Ao analisar os possíveis termos que podem ser usados para denominar uma língua aprendida além da língua materna, Leffa e Irala (2014, p.32) ressaltam ainda a motivação em usar o termo adicional:

Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”.

Considerando que os participantes da pesquisa possuem pelo menos o português do Brasil como língua materna, acredito que o termo língua adicional é mais adequado por ser uma língua que traz novas possibilidades, adiciona possibilidades de comunicação e percepção de mundo, ao ser aprendida.

Outro aspecto importante que diferencia o termo língua adicional de língua estrangeira está no fato de a língua adicional ter seu alicerce na língua materna do aluno e, portanto, reorienta questões como a ênfase em determinada variante seja por seu prestígio ou pela associação com instituições de divulgação cultural, uma vez que o foco é que o aluno possa se comunicar transnacionalmente (LEFFA; IRALA, 2014, p.34):

O aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio da ação no mundo. O que já sabe é importante não como conhecido acabado, mas como potencialidade para a eclosão de novos conhecimentos, provocando a turbulência necessária para se reestruturar e criar novas conexões, não só no mundo do estudo, mas também do lazer e do trabalho.

O termo língua adicional é visto, ainda, como o mais adequado por carregar em si essa noção de prática social, que é o que será proposto através da Tertúlia como prática pedagógica. Ademais, o termo língua adicional está em consonância com a ênfase na ideologia do ensino de línguas, que conforme afirmam Leffa e Irala (2014), vê a língua como uma instância que constitui o sujeito, em que “Há uma tentativa de construção do

³ Fonte:
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>

conhecimento pelo diálogo e não pela transmissão, que se configuraria como um exercício de poder” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 24). A construção do ensino pelo diálogo é fundamental para a TLD e, portanto, faz ainda mais sentido pensar em língua adicional. Definido o porquê da escolha do termo língua adicional, acredito ser interessante definir e explicar identidade, no contexto da Pós-modernidade, uma vez que a identidade possui um papel fundamental num ensino dialógico e preocupado com a cidadania.

2.2 Identidades e Pós-modernidade

O ensino de línguas passou por diversas mudanças ao longo de sua história, como ressaltam Leffa e Irala (2014, p.26), tendo começado como algo intuitivo e, só após o desenvolvimento do estudo da linguagem como ciência, ganhou um caráter científico. Os autores afirmam, ainda, que o construtivismo, que seria um dos paradigmas da aprendizagem de línguas, se associa à Pós-modernidade por ver o aluno como alguém que constrói seu conhecimento durante o processo de aprendizagem:

O construtivismo, centrado no aluno, substitui o instrucionismo, centrado no professor. Teoricamente filia-se à grande corrente do Pós-Modernismo, que teve sua origem também na França, nas décadas de 1960 e 1970, e se caracterizou principalmente como uma reação aos ideais do Modernismo, negando a racionalidade, a objetividade e o reducionismo das ciências ditas exatas.

Em perspectiva semelhante à definição de Leffa e Irala (2014), Eagleton (1998, p.7) define Pós-modernidade:

É uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de "políticas de identidade".

É importante refletir sobre essa definição uma vez que ela vai pautar nossas considerações sobre identidade e sobre o ensino de línguas. Para Eagleton (1998), o capitalismo evoluiu, nas últimas décadas, para uma forma nova que provocou mudanças em

como percebemos a nós mesmos e a como vivemos o mundo, traduzida no que se convencionou chamar de Pós-modernidade, ou Modernidade líquida, termo adotado por Bauman (2005). Nessa nova era, os princípios de verdade, razão, objetividade e identidade são questionados. Neste trabalho, o foco será a Identidade, em como a visão sobre esta mudou e como essa mudança tem afetado o ensino de línguas.

Durante muito tempo, como afirma Zacharias (2010), todas as diferentes identidades dos aprendizes de línguas eram resumidas a uma: falantes não-nativos. Porém, com a importância que o tema Identidade tem ganhado na área de ensino de línguas, já se questiona como as identidades dos alunos interferem no seu aprendizado, como afirma Norton (2013, p.2):

Os trabalhos sobre identidade oferecem aos estudos de aprendizagem da linguagem uma teoria que integra o aprendiz de línguas e o mundo social. Os teóricos de Identidade questionam a visão de que os aprendizes podem ser definidos em termos binários tais como motivado ou desmotivado, extrovertido ou introvertido, inibido ou desinibido, sem considerar que esses fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações de poder desiguais, mudando através do tempo e do espaço, e possivelmente coexistindo de maneiras contraditórias em um mesmo indivíduo. Uma teoria de identidade totalmente desenvolvida destaca as múltiplas posições das quais os aprendizes de língua podem falar e como algumas vezes os aprendizes marginalizados podem se apropriar de identidades mais desejáveis em relação a da comunidade da língua-alvo⁴.

Vemos, assim, que o construto Identidade propõe ir além da visão do aluno de línguas como apenas o falante não-nativo e busca vê-lo como um ser humano complexo e como essa complexidade pode afetar seu aprendizado. Ademais, partimos de uma concepção da identidade como algo único e imutável para algo complexo e multifacetado. Por isso é usado o termo Identidades.

Retornando à Pós-modernidade, é neste momento em que a identidade é repensada e questionada, em relação às definições propostas nos momentos históricos anteriores. Hall (2005) afirma que, já na Modernidade, existia uma tendência à globalização, porém, a partir da década de 70, o fluxo de integração entre as nações aumentou, fazendo com que as identidades nacionais se desintegrassem e dessem origem ao crescimento da homogeneização

⁴ Tradução de: “Work on identity offers the field of language learning a comprehensive theory that integrates the individual language learner and the larger social world. Identity theorists question the view that learners can be defined in binary terms as motivated or unmotivated, introverted or extroverted, inhibited or uninhibited, without considering that such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing across time and space, and possibly coexisting in contradictory ways within a single individual. A fully developed theory of identity highlights the multiple positions from which language learners can speak, and how sometimes marginalized learners can appropriate more desirable identities with respect to the target language community.”

cultural e do “pós-moderno global”. Esse movimento provoca contradições. Por um lado, as identidades nacionais e locais estão sendo reforçadas pela resistência à globalização e, em contrapartida, as identidades nacionais estão em declínio, fazendo com que novas identidades híbridas surjam em seu lugar.

Bauman (2005), por sua vez, questiona a noção de fim da Modernidade e afirma que no século XXI a sociedade não é menos moderna que a do século XX, apenas é moderna de uma forma diferente, o que faz com que ele use o termo Modernidade Líquida para o momento atual, em contraposição a uma modernidade anterior tida como sólida. Reitero o uso do termo Pós-modernidade neste trabalho, mas tendo em mente as diversas nomenclaturas possíveis. Não descarto, portanto, as contribuições de Bauman (2005) sobre identidade, uma vez que suas reflexões condizem com as de Eagleton (1998) e Hall (2005) no que diz respeito a ver a identidade como fragmentada (BAUMAN, 2005).

Ainda sobre a Pós-modernidade, Mastrella (2007), com base em Giroux (1999), discute três importantes negações da pós-modernidade em relação à modernidade: “1) negação da totalidade da razão e do fundacionalismo; 2) negação das culturas de fronteiras; e 3) negação do sujeito humanista (GIROUX, 1999, p., apud MASTRELLA, 2007, p.19), todos eles com importantes consequências para a pedagogia de ensino de língua estrangeira” (MASTRELLA, 2007, p. 19). Na Pós-modernidade, então, o que era tido como estável é questionado e o mundo é visto como instável e imprevisível. Mastrella (2007) salienta, também, a negação do sujeito humanista, que era visto como o centro do mundo. Cabe aqui retomar a diferenciação que Hall (2005) faz de três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Para Hall (2005, p. 10), o sujeito do Iluminismo:

Estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo.

Nessa concepção iluminista de sujeito, a identidade é vista como algo inerente ao ser humano, e imutável. Na noção do sujeito sociológico, por sua vez, a interação com os demais ganha destaque: “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2005, p.11). No que diz respeito à identidade do sujeito pós-moderno, Hall (2005) afirma que, como já apresentado, o que antes

era visto como estável e unificado, está se tornando fragmentado, e o sujeito não é composto mais de uma, mas sim de várias identidades fragmentadas, que são definidas historicamente e não biologicamente: “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2005, p. 13). O autor afirma, ainda, que a concepção de uma identidade unificada, completa, segura e coerente é uma farsa, uma vez que os sistemas de significação e representação se multiplicam e somos frequentemente confrontados com as possibilidades de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar ainda que provisoriamente.

Outra característica da identidade é a marcação pela diferença, sobre isso Woodward (2000, p.39-40) afirma que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Assim, a identidade, que é contraditória e fragmentada, é ainda pautada pela diferença. Ser, pressupõe não-ser, assim, ser brasileiro é não ser argentino, ser homem é não ser mulher, ser aluno de espanhol é não ser aluno de inglês, em alguns casos, ou não ser mais falante apenas de sua língua materna. Por isso, a identidade não é algo pacífico, porque o ser e o não-ser implicam em relações complexas. O aluno de espanhol pode não ser aluno de inglês por ter reservas em relação ao inglês enquanto língua de nações com histórico de opressão, mas pode ser sim aluno de ambas as línguas e de outras, pode ser aluno de espanhol por não ter conseguido vaga para o curso de inglês, como acontece nos Institutos Federais em que os cursos de língua podem ser oferecidos na modalidade de Formação Inicial e Continuada cujas vagas são restritas e oferecidas por sorteio. E cada um desses motivos interfere em como esse aluno vai ou não aprender a língua.

Ainda na definição de identidade, Woodward (2000, p. 55-56) diferencia os termos identidade e subjetividade e propõe que “o conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade”. Destaco essa questão por acreditar que, numa atividade como a TLD, que propõe a discussão em grupo, a subjetividade pode ter um efeito sobre o discurso dos participantes, como veremos mais adiante na análise dos dados.

Voltando ao tema identidade como tema relevante para a Linguística Aplicada, Norton (2000, p.5) usa o termo “para fazer referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como esta relação é construída no tempo e espaço e como essa pessoa entende suas possibilidades para o futuro”⁵. A partir disso, Norton e McKinney (2001, p.73) afirmam que “Dessa forma, cada vez que os aprendizes falam, eles estão negociando e renegociando sua noção do ser em relação ao mundo social, e reorganizando esta relação em múltiplas dimensões de suas vidas.”

Assim, além de contraditória, fragmentada e pautada pela diferença, a identidade pressupõe uma relação de negociação com o outro, negociação de si no mundo, negociação essa que está intermediada pela subjetividade. Logo, as negociações que são feitas na sociedade são estendidas para a sala de aula, pois esta não é algo à parte, mas sim intrínseco. Ademais, ao lidar com uma língua adicional, o aluno pode se ver como alguém que não possui legitimidade, por não ser nativo, e essa questão do não-pertencimento pode afetar seu desempenho.

Neste ponto, é importante questionar a noção da identidade nacional no âmbito do ensino de línguas no que diz respeito a até que ponto existe um falante nativo comum a uma nação e que sirva de modelo para os demais, e até que ponto é importante que o aluno tenha esse falante como modelo. Se acreditarmos que, conforme Hall (2005, p. 51) afirma, a identidade nacional é algo construído com base em instituições culturais, símbolos e representações, vemos que essa noção da nacionalidade como algo intrínseco deve ser questionado. Ele afirma ainda que:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

A reflexão sobre essa identidade nacional pode ser feita através da literatura, uma vez que é uma representação cultural de um povo, um bem cultural que pode transitar entre as duas definições de cultura, como arte produzida por um povo e como os costumes de um povo. Há, portanto, na literatura, uma identidade sendo propagada. Em um dos livros lidos com os alunos durante a pesquisa, *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, vemos a

⁵ Tradução de: to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future’ (Norton, 2000, p. 5).

representação idealizada de uma nação que bem poderia ser qualquer nação hispano falante, uma vez que o escritor representa ali acontecimentos comuns à América Latina, como a ditadura, a exploração da mão de obra local por estrangeiros, dentre outros. A partir da leitura e discussão desses textos, seria possível questionar a noção do nativo. Quem é o nativo? Existe um nativo único? Existe algo inerente que faça com que todas as pessoas de determinada nação tenham algo em comum? Veremos na análise que há um momento em que uma das alunas parte da obra e de suposições sobre o autor para refletir sobre o hispano-falante como um outro, por isso acredito que a obra literária também pode ser explorada nesse sentido.

Retomando a questão da identidade, Bauman (2005, p.19), ao explicar o porquê de a identidade ser algo tão contraditório, afirma que existem dois tipos de comunidades, as comunidades de vida e as de destino, sendo que no primeiro caso os membros estão conectados por uma ligação absoluta e no segundo são fundidos por compartilharem ideias e princípios. Com isso, é possível que uma pessoa pertença a diferentes comunidades, e assim, identidade e pertencimento são vistos como negociáveis e revogáveis. Deste modo, ele ressalta a impossibilidade de uma identidade coesa e contínua em nossa época:

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão de *la mêmète* (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo).

Trazendo esses conceitos para a sala de aula, podemos retomar as contribuições de Zacharias (2010) sobre as identidades dos aprendizes de línguas, que estas eram resumidas à uma: falantes não-nativos. Zacharias (2010) ressalta ainda que apesar de não haver um consenso sobre a definição de identidades, os estudos mais recentes apontam para o ponto de vista pós-estruturalista que concebe identidade como múltipla, diversa, dinâmica e contraditória, conforme vimos anteriormente. Assim, pode-se propor que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que se baseia nestes conceitos, apresente práticas inovadoras que possibilitem que as diversas identidades dos alunos sejam acolhidas. Em relação a esta necessidade, Mastrella (2010, p.115) afirma que: “Assim, podemos então questionar de que maneira a sala de aula abriga práticas interacionais que excluem,

concedendo direito à voz apenas aos que apresentam determinados requisitos considerados aceitáveis. (MASTRELLA, 2010)”. Ao refletirmos sobre essas práticas e de que forma a escola possibilita que os alunos tenham voz e aprendam, não só o conteúdo linguístico, mas que percebam a língua como algo maior, que envolve a cultura de um povo, e que possam se apropriar dessa língua para construir discurso, proponho pensar em práticas de letramento no ensino de línguas adicionais. Deste modo, sugiro uma reflexão sobre o que é o letramento, qual seu lugar na sala de aula de língua adicional, que leva em consideração as identidades dos alunos, e como a tertúlia literária dialógica pode ser uma prática de letramento.

2.3 Práticas de letramento e ensino de línguas adicionais

O termo letramento, de acordo com Soares (2010), vem do inglês *literacy* e de forma resumida pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 39). Letramento difere de alfabetização por levar em consideração a apropriação da leitura e da escrita, mais que aprender a ler e a escrever, o sujeito letrado se apropria da leitura e da escrita, e por causa destas é capaz de se colocar em práticas sociais que utilizem estas tecnologias. Kleiman (1995, p. 20) vê a alfabetização como um tipo de prática de letramento, e afirma que:

A mais importante das *agências de letramento* (a escola), preocupa-se não com o letramento como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes.

No ensino de língua adicional, conforme ressaltado por Leffa e Irala (2014), o objetivo é que o aluno possa aprender a língua para poder participar de práticas sociais que exijam o uso daquela língua. Assim, a escola muito mais que alfabetizar, se preocupa em preparar o aluno para essas situações. No ensino comunicativo de línguas, que é proposto por Almeida Filho (2013, p. 67) “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa”. Assim, já existe, pelo menos desde a década de 70, quando a abordagem comunicativa surgiu, o interesse de ensinar a língua de tal forma que os alunos

pudessem se comunicar em diferentes situações. Mas muito além de se preocupar com a língua enquanto instrumento de comunicação, o comunicativismo também tem outras preocupações, como ressalta Almeida Filho (2013, p. 67) “Isso se torna mais aparente na valorização de fatores afetivos como motivações e atitudes, e na aceitação de conflitos como lugares de partida para o trabalho de aprender os usos do discurso humano, seja ele em que língua for”. Assim, vemos que há uma preocupação com a língua como discurso humano, algo mais complexo que usar a língua para determinadas funções de comunicação. O aluno de línguas adicionais, como o termo “adicional” pressupõe, já foi alfabetizado ou letrado em sua língua materna, e agora se vê diante de uma nova língua. Contudo, essa nova língua traz consigo uma nova forma de se colocar no mundo e novas necessidades. Assim, é possível, ainda, usar o termo letramento, uma vez que o sujeito, quando letrado na nova língua, se apropria da leitura e da escrita e as usa em diversas práticas.

Considerando os pressupostos teóricos da TLD que veremos a seguir, neste trabalho, optei por abordar o letramento crítico, por esse tipo de letramento estar engajado em uma visão crítica do mundo, que dialoga com os princípios da TLD que são influenciados diretamente por Paulo Freire, que é um dos autores que também fundamenta o letramento crítico. Veremos mais sobre os princípios da TLD e como estes dialogam com o letramento crítico no tópico 2.5, agora cabe definir o que é o letramento crítico. Sobre letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6) afirmam que:

O letramento crítico envolve uma postura fundamentalmente diferente em relação à leitura. Em essência, os alunos do letramento crítico abordam a produção de significado textual como um processo de construção, e não exegese; um impregna o texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o significado textual é entendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social⁶.

Assim, o letramento crítico se caracteriza pela construção do significado durante a leitura e não pela leitura com o intuito de extrair do texto algum significado. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) o letramento crítico é influenciado pelos trabalhos de Paulo Freire uma vez que seu trabalho propõe o uso da linguagem e do letramento como mecanismos chave para a reconstrução social. Apesar de Freire usar termos como

⁶ Tradução de: “Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation.”

alfabetização, ao invés de letramento, suas contribuições são fundamentais para a caracterização do letramento crítico. Ademais, o termo letramento, de acordo com Soares (2010), somente surge como termo técnico e diferenciado de alfabetização em 1988, com Leda Verdiani, sendo que a primeira publicação de *Pedagogia do oprimido* de Freire é feita em 1968, ou seja, antes dessa diferenciação. Faço esse esclarecimento pois citarei Freire em alguns momentos tendo em vista suas contribuições para a teoria do letramento crítico e, portanto, é possível que apareça o termo alfabetização no lugar de letramento. Assim, em alguns momentos o termo alfabetização será sinônimo de letramento, quando não o for, será explicada a acepção considerada. Conforme já dito, Freire é um dos pilares da fundamentação teórica da *Tertúlia Literária Dialógica*, assim, enfocaremos também suas contribuições neste sentido. Sobre a educação de modo geral, Freire (2011, p.94) confronta a educação bancária, que vê os alunos como recipientes do conhecimento depositado pelo professor e afirma que a educação não pode ser usada para alienar o homem, antes deve ser uma ferramenta que o permita refletir, mudar e mudar o mundo que habita:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Assim, a educação para ser libertadora deve ver os alunos como seres conscientes de si e do mundo no qual habitam. Os estudos sobre o letramento crítico, conforme já dito, partem das contribuições de Freire para pensar em práticas que promovam o letramento crítico dos estudantes. Sobre este tema, Monte Mór (2008, p. 6) afirma:

projetos de letramento crítico devem, com frequência, abordar propostas inovadoras como as transdisciplinares, como forma de: 1) respeitar as novas formas de construção do conhecimento, como evidenciado por pesquisadores como Morin (1998; 2000), Lankshear & Knobel (2003) e 2) desenvolver a criação de sentido (Gee, 1997), um termo que revisita o conceito de leitura e interpretação, reforçando a crítica – de acordo com a qual “o sentido não está na cabeça, mas nas práticas sociais; e ao adquirir práticas sociais uma pessoa recebe significados ‘profundos’ de maneira ‘livre’ (GEE 1997, p.274) – como um requisito dos leitores para criar sentido (ou interpretar) sobre os textos e contextos (em suas várias modalidades de comunicação) com os quais eles interagem. Para o letramento crítico então, a criação de sentido se torna uma habilidade fundamental a ser considerada nas novas propostas educacionais.⁷

⁷ Tradução de: “critical literacies projects should often address innovative proposals, such as cross-discipline ones, as a way to 1) respect the new ways of knowledge construction, as evidenced by researchers as Morin (1998; 2000), Lankshear & Knobel (2003) and 2) develop meaning making (Gee, 1997), a term that

Assim, percebemos que, se nossa intenção em sala de aula é ir além do ensino dos componentes linguísticos da língua adicional e possibilitar uma aproximação com a cultura do outro, e uma visão crítica sobre a própria cultura, podemos sim pensar em práticas de letramento, que, como ressaltado por Monte Mór (2008), respeitem os novos modos de construção do conhecimento e desenvolvam a criação de sentido. Essa noção está de acordo com o que propõe Freire (2011, p. 115) para quem: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo”. Desta forma, um ensino que se proponha crítico, deve partir do diálogo, pois apenas o diálogo é capaz de gerar o pensamento crítico. Voltarei na questão do diálogo quando estiver discutindo os princípios da TLD, uma vez que o diálogo igualitário é um de seus pressupostos.

Ademais, Monte Mór (2008, p.5) ressalta a importância desse tipo de prática para uma educação que está engajada em mudanças sociais, diversidade cultural, que é o caso do ensino pensado a partir de práticas que acolham as identidades:

Os estudos em letramento crítico têm evidenciado a relevância de uma educação que esteja engajada em “mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política”, como estabelecido por Luke & Freebody (1997, p. 1), através “das tecnologias de escrita e outros modos de inscrição”. Os autores reconhecem que o letramento tem feito a diferença na vida das pessoas.⁸

Nessa questão de ensino que propõe acolher as identidades dos alunos, acredito ser fundamental problematizar as relações de poder que fazem com que algumas identidades pareçam mais legítimas que outras, e assim, construir com os alunos visão crítica sobre o mundo. O letramento crítico se aproxima ainda da abordagem da identidade em relação à aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que, de acordo com Norton e Mckinney (2010, p. 77), “O aprendizado de línguas envolve a identidade dos aprendizes porque a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa através da qual relações são definidas, negociadas e resistidas⁹”. Portanto, o ensino de línguas

revisits the concept of reading and interpretation, reinforcing critique – according to which “meaning is not in the head, but in social practices; and that in acquiring social practices one gets 'deep' meanings 'free'” (GEE 1997, p. 274) – as a requisite of the reader to make meaning (or interpret) of the texts and contexts (in their various modalities of communication) with which they interact. For critical literacies then, meaning making becomes a fundamental ability to be considered in the new educational assumptions.” Monte Mór (2008, p.6)

⁸ Tradução de: “The critical literacies studies have evidenced the relevance of an education that is engaged in “social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement”, as stated by Luke & Freebody (1997, p. 1), through “the technologies of writing and other modes of inscription”. The authors acknowledge that literacy education has made a difference in people's lives.” (MONTE MÓR, 2008, p. 5)

⁹ Tradução de “Language learning engages the identities of learners because language itself is not only a

pautado por questões identitárias deve ir além do ensino do código, uma vez que a língua aqui não é vista apenas como um sistema de signos e símbolos, e sim como uma prática social complexa.

As identidades dos participantes do processo de aprendizagem estão sempre sendo negociadas e renegociadas de acordo com as relações que eles desenvolvem, que são permeadas também pelo imaginário que abarca essas identidades e pelo imaginário acerca da identidade do outro idealizado, que no caso da sala de aula de língua adicional seria o falante nativo ideal. Sabe-se que o falante nativo ideal é uma abstração, visto que não há um consenso entre os falantes nativos de determinada língua no que tange ao domínio desta, uma vez que se pensamos no falante nativo de espanhol, este pode ser espanhol, chileno, argentino, dentre outros, e mesmo dentro de cada um destes grupos há infinitas subdivisões, seja pela cidade ou bairro habitado, faixa etária, grau de escolarização, dentre outros. Contudo, ainda assim existe essa ideia de um falante nativo que domina a língua e a quem o aprendiz da língua adicional deve ter em mente. Junto com essa idealização do falante nativo, existe também a idealização da própria nação e das demais nações, que podem ser explicadas de acordo com a teoria das comunidades imaginadas.

Norton e Mckinney (2010, p. 76) definem Comunidades imaginadas como: “grupo de pessoas, não imediatamente tangível e acessível, com quem nos conectamos através do poder da imaginação¹⁰”. Anderson (2011) explica o termo imaginada da seguinte forma: é imaginada porque ainda os membros das menores comunidades jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, não os verá e se quer ouvirá falar deles, porém na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão¹¹. Esta definição é retomada por Hall (2005, p. 51) que afirma: “Anderson argumenta que as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas”. Assim, ao chegar na sala de aula de espanhol o aluno já possui uma imagem de como é a sua comunidade e cultura, e como é a do outro, com base nas experiências que teve com falantes nativos daquela língua ou com o que a mídia, ou a escola, apresentaram sobre aquele povo. Por isso, é comum, no caso do espanhol, que nas primeiras aulas seja necessário desconstruir certos conceitos, como a diferenciação entre os termos

linguistic system of signs and symbols, but also a complex social practice through which relationships are defined, negotiated, and resisted.” Norton e Mckinney (2010, p. 77)

¹⁰ Tradução de: “groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination” (Norton e Mckinney, 2010, p. 76)

¹¹ Tradução de: “Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión

espanhol e castelhano, se espanhol é apenas a língua da Espanha, e as concepções que eles têm sobre os falantes desta língua. Trabalhar com a literatura em sala de aula possibilita problematizar esse outro e sua cultura, e até questionar identidades criadas a partir de um ideal imaginado, como veremos a seguir.

2.4. A Literatura e o ensino de línguas

A literatura, como parte da cultura da língua-alvo, foi usada nas salas de aula de línguas adicionais das mais diversas maneiras, como afirmam Ferreira (2012), Albaladejo (2007) e Bobkina e Dominguez (2014), de acordo com o método vigente. Quando o ensino de línguas era feito de acordo com o método gramática-tradução, a literatura era crucial como mostra de língua ideal e ilustração das regras gramaticais (ALABADEJO, 2007; BOBKINA, DOMINGUES, 2004). O interesse deste método era o domínio do vocabulário e das regras gramaticais e não a literatura ou seu conteúdo. Este método entrou em desuso ainda no século vinte e, a partir disso, a literatura foi rejeitada na sala de aula de línguas, de acordo com Bobkina e Dominguez (2014, p. 249):

O método de ensino baseado na tradução de textos clássicos resultou ineficiente quando aplicado ao ensino de línguas modernas, e como resultado, a tendência foi eliminar os textos literários das aulas de línguas para focar em ensinar prioritariamente habilidades linguísticas¹².

Apesar de, na década de 1960, na conferência King's Cross, o uso da literatura em sala de aula como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de línguas ser destacado, o uso da literatura continuou sendo ignorado. Bobkina e Dominguez (2014, p. 249) destacam que:

Quase nenhuma pesquisa sobre o tópico de literatura como uma ferramenta de ensino de línguas foi feita entre 1960 e 1980. Enfoques estruturais do ensino de línguas relegaram a literatura ao esquecimento, como uma ferramenta fora de moda, enquanto o método nocional-funcional ignorava a literatura por essa caracterizar-se pela ausência da função comunicativa.¹³

¹² Tradução de: "The language teaching method based on the translation of Classic texts resulted rather inefficient when applied to teaching modern languages and, as a result, the tendency at the time was to eliminate literary texts from language classes to focus on teaching language skills mainly."

¹³ Tradução de: Almost no research on the topic of literature as a language teaching tool was carried out from the mid 1960s to the 1980s. Structural approaches to language teaching relegated literature to oblivion, as an old-fashioned tool, while the functional-notional method ignored literature as far as it lacked a communicative function.

Albaladejo (2007) destaca que, em 1980, com o surgimento do modelo comunicativo, houve uma grande mudança no ensino de línguas: “produz-se uma verdadeira “revolução comunicativa”, na qual a ênfase recai totalmente na língua falada e na aquisição da denominada competência comunicativa por parte do aluno¹⁴” (ALBALADEJO, 2007, p. 3). Todavia, o enfoque nos aspectos comunicativos da língua provoca uma rejeição em relação à literatura.

Atualmente, todavia, conforme ressalta Bobkina e Dominguez (2014, p. 249): “novas pesquisas estão sendo feitas nessa área para demonstrar os resultados positivos de se usar a literatura nas diversas áreas de ensino de inglês como língua estrangeira¹⁵”. Sobre este mesmo tema, Albaladejo (2007, p. 4) ressalta que:

A revalorização da literatura como instrumento didático para o ensino de segundas línguas, seguindo com o estudo de Naranjo Pita, favorece a aparição de numerosas obras dedicadas à exploração de textos literários neste sentido no âmbito da metodologia em língua inglesa ao longo dos anos 90 e até nossos dias, porém não aconteceu assim com a língua espanhola¹⁶.

A autora afirma que no caso do espanhol, a literatura continuou sendo mantida fora de sala, e que nos poucos casos os livros didáticos traziam algum poema ao final da unidade, demonstrando assim a dificuldade que existe para o professor incluir o texto literário em sala. Todavia, a autora parte das considerações de López Valero e Encabo Fernández (2002: 86-7, apud Albaladejo, 2007, p.5) para explicar como a literatura pode ter lugar na aula de espanhol como língua estrangeira:

A defesa de uma abordagem comunicativa no ensino da Língua e da Literatura tem origem na necessidade de aproximação às distintas modalidades textuais que a pessoa é capaz de lidar. Evidentemente, nem tudo vão ser atuações comunicativas comuns, uma vez que o indivíduo terá que se deparar em muitas ocasiões com estruturas de padrão literário que possuem um maior grau estético em sua elaboração, e que diferem em grande medida das estruturas linguísticas cotidianas. Isso não quer dizer que o literário esteja abstraído da realidade, senão que é outro modo de explicar essa realidade, através de una série de recursos retóricos e estilísticos. Na área de Didática da Língua e da Literatura, esta última se transforma em um excelente recurso na hora de trabalhar as habilidades linguísticas, já que enriquece o uso da linguagem e confere novos modos de ver a realidade. Portanto,

¹⁴ Tradução de: “se produce una verdadera “revolución comunicativa”, en la que el énfasis recae totalmente en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada competencia comunicativa por parte del alumno”

¹⁵ Tradução de: “further research is being conducted in this area to demonstrate the positive results of using literature in different EFL teaching áreas”

¹⁶ Tradução de: “La revalorización de la literatura como instrumento didático para la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo con el estudio de Naranjo Pita, favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en este sentido en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días, pero no así en el de la lengua española.

devemos apostar no desenvolvimento da competência literária dentro do entorno comunicativo que é defendido por nós¹⁷

Vemos assim que nos dias atuais, trazer a literatura para sala de aula não quer dizer retornar ao método da gramática-tradução, e sim incluir a literatura levando em consideração questões relevantes ao valor cultural da obra, suas possibilidades discursivas e seu conteúdo.

Ainda sobre o uso de literatura em sala de aula de línguas adicionais, Bobkina e Dominguez (2014, p. 251) afirmam que: “A literatura é provavelmente uma das melhores formas de entender a cultura e tradições da língua-alvo, especialmente naqueles casos em que uma visita ou estadia é virtualmente impossível¹⁸”. Essa característica é bastante relevante quando pensamos que nem todos os alunos poderão viajar para o exterior e ter contato com a cultura da língua-alvo pessoalmente, mas que ainda assim podem possuir o desejo de ter contato com aquela cultura. A partir das contribuições de Maley (1989, apud BOBKINA, DOMINGUES, 2004), Bobkina e Dominguez (2014) ressaltam algumas das virtudes de se aprender inglês através da literatura, e que reproduzo aqui por acreditar que podem ser utilizadas para justificar o uso da literatura também no ensino de outras línguas, são elas: a universalidade, que diz respeito ao fato de todas as línguas conhecidas possuírem algum tipo de literatura, seja ela oral ou escrita, e por ela tratar de temas comuns aos humanos como amor, morte, preconceito, dentre outros; a não-trivialidade da literatura, uma vez que se trata de mostra autêntica de língua, e não frases artificiais; a relevância pessoal, segundo a qual a literatura lida com eventos, ideias e emoções que afetam os leitores provocando identificação e facilitando o processo de aprendizagem; a variedade, uma vez que os textos literários abordam diversos temas e usam diversos tipos de linguagem escrita; o interesse, pois os temas e tópicos abordados pela literatura fazem parte da experiência humana e são intrinsecamente interessantes aos leitores; o poder da imaginação, que é uma das maiores forças da literatura e consiste em seu poder imaginativo e sugestivo, o que torna a literatura uma ferramenta

¹⁷ Tradução de: “La defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar. Evidentemente, no todo van a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas. Eso no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos. En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Portanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido (2002: 86-7)

¹⁸ Tradução de: “Literature is probably one of the best ways to understand the culture and traditions of the target language, especially in those cases in which a visit or a stay is virtually impossible”

geradora de debate, assim como a ambiguidade; e finalmente a última virtude que diz respeito ao fato de a literatura ser aberta a associações subjetivas de ideias, o que também garante o debate em sala (BOBKINA; DOMINGUEZ, 2014). Com a prática da TLD em sala de aula e o uso da literatura, veremos que algumas dessas virtudes se fazem presentes no discurso dos alunos. Contudo, antes de iniciar a análise, cabe explicar melhor o que é a TLD, como ela vem sendo usada até então e seu papel no ensino de línguas. A TLD por si só propõe o uso da literatura na sala de aula e, portanto, voltarei neste tema mais adiante.

2.5 A Tertúlia Literária Dialógica

Considerando a importância do uso da literatura no ensino de línguas, e do ensino da cultura não como algo pitoresco, e sim como a representação do modo de viver e estar no mundo e do acesso à Cultura do outro, creio ser interessante pensar em uma atividade pedagógica que seja ao mesmo tempo cultural e que possa, através do diálogo, possibilitar que os alunos reflitam sobre a cultura do outro e sobre a sua própria, levando em consideração como a identidade é importante neste processo, e que traga práticas que estejam de acordo com o letramento crítico. Desta forma, chego à Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Primeiro explicarei como surgiu a TLD, quais são seus princípios norteadores e qual foi o recorte usado para a pesquisa. Ressalto que os textos utilizados aqui para apresentar a TLD partem de experiências com o ensino de língua materna dos participantes e na pesquisa aqui descrita o objetivo é desenvolver a TLD no ensino do espanhol como língua adicional. Logo refletirei sobre questões como o dialogismo e o ensino de línguas adicionais.

2.5.1 Histórico da TLD

A Tertúlia Literária Dialógica surge em um momento de pós-ditadura na Espanha com o intuito de ser uma opção de ensino para pessoas adultas, num modelo mais democrático de ensino (FLECHA; MELLO, 2005). Sobre seu surgimento, Flecha e Mello (2005, p. 29) afirmam que:

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. Destinada a pessoas sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadoras e educadores progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade. Atualmente, vem sendo realizada em centros culturais e comunitários, associações populares e em

diversas organizações educacionais, em diferentes países, sob difusão e apoio da Confederação de Federações e Associações de Participantes em Educação e Cultura Democrática de Pessoas Adultas (CONFAPEA), da Espanha, através do projeto “*Mil y Una Tertulias Literarias Dialógicas por Todo el Mundo*”

A CONFAPEA, confederação que se responsabiliza pelo projeto “*Mil y Una Tertulias Literarias Dialógicas por Todo el Mundo*” se define como uma confederação de federações e associações de pessoas participantes na educação e cultura democráticas, que se constitui como entidade em 2001 com o objetivo de configurar o movimento de educação democrática de pessoas adultas. Essa entidade criou e divulga o Manual da tertúlia literária dialógica que se disponibiliza para acesso em sua página da Internet¹⁹. Flecha e Mello (2005) ressaltam que a atividade no Brasil está sendo difundida e apoiada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, desde 2002. Em sua página web, o NIASE afirma que:

Desde 2002, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) desenvolve pesquisa, extensão e ensino considerando diferentes práticas sociais e educativas. Vinculado à Universidade Federal de São Carlos, tem por principal objetivo identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores (extensão).²⁰

Ademais do NIASE, a TLD também é desenvolvida no âmbito do IFB com a professora Jane Christina Pereira que conta sua experiência com a TLD e com o projeto Mulheres Mil no livro *Tertúlia Literária Dialógica: Teoria e Prática*. É importante ressaltar que, apesar de a pesquisa relatada nesta dissertação ter sido feita usando a TLD, esta não foi vinculada a nenhuma das associações citadas. A partir da leitura da bibliografia sobre a TLD que é discriminada nas referências, desenvolvi a TLD com meus alunos de forma independente, por acreditar que no contexto de língua não-materna, algumas adaptações poderiam ser necessárias. Mais detalhes sobre o desenvolvimento da pesquisa serão vistos no capítulo metodológico. Outro ponto relevante diz respeito à diferenciação da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) do substantivo tertúlia que de maneira geral pode significar uma reunião literária. A TLD tem princípios estabelecidos e fundamentados que explicam seu funcionamento, e por isso vai além da reunião de pessoas em um recinto com a finalidade de

¹⁹ Para visualizar a publicação, acesse: http://confapea.org/tertulias/wp-content/uploads/2015/01/Manual_2015TLD.pdf

²⁰ Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/>

discutir literatura, uma vez que é preciso que se respeitem os princípios estabelecidos para que a finalidade da aprendizagem seja atingida. A seguir, serão expostos os princípios da TLD.

A TLD tem como base teórica e metodológica a aprendizagem dialógica, cujos princípios básicos estão fundamentados nas contribuições de Paulo Freire para a educação e de Habermas para a sociologia. Esses princípios são definidos por Flecha (1997) e são os seguintes: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, aprendizagem instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Cada um desses princípios será explicado a seguir, com base nas contribuições de Flecha (1997).

1. Diálogo igualitário: as diferentes contribuições dos participantes da tertúlia são consideradas de acordo com o argumento usado, e não de acordo com a posição de poder de quem as realiza (FLECHA, 1997). Esse ponto é crucial, pois, numa situação de sala de aula, quando o professor impõe sua verdade para os alunos como a única, estes tendem a apenas repetir o que o professor disse, sem de fato refletir sobre a validade do que foi dito, pois o professor ocupa uma posição de poder na sala de aula. Quando, todavia, o professor abre mão de sua posição de poder e argumenta com os demais participantes, sua fala é aceita pela validade de seus argumentos. Esse princípio pressupõe uma desconstrução por parte do professor, que precisa abrir mão de lugar de poder, e dos alunos, que muitas vezes colocam o professor nesse lugar. Contudo, numa sociedade em que o conteúdo está disponível para todos, é interessante que o professor ocupe um novo lugar, não mais da fonte da informação, mas da pessoa que modera a interação do aluno com o conteúdo e com os demais alunos. Para Flecha (1997, p. 18): “pessoas sem nenhuma titulação acadêmica descobrem uma nova autoestima ao ver que podem ensinar coisas ao professor e que aprendem muito conversando entre si. De repente, deixam de ser receptoras passivas de conhecimento e se colocam em uma postura ativa, gerando-os²¹”. Flecha (1997) ressalta, ainda, que no começo da tertúlia as contribuições daqueles que tinham níveis de estudo mais elevados ou que pertenciam ao gênero masculino eram mais valorizadas, progressivamente, os diferentes comentários foram sendo valorizados de acordo com a argumentação do participante, deixando de importar o nível de estudo ou o gênero de quem falava.

2. Inteligência cultural: Flecha (1997, p. 20) afirma que: “Todas as pessoas possuem as mesmas capacidades em um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa as demonstrar

²¹ Tradução de: “Personas sin ninguna titulación académica descubren una nueva autoestima al ver que pueden enseñar cosas al profesor y que aprenden mucho conversando entre ellas. De repente, dejan de ser receptoras pasivas de conocimientos y se ponen en postura activa generándolos”

em ambientes diferentes”, a ideia é de que existem diferentes formas de conhecimento que não são igualmente valorizadas na sociedade, e que todavia, são contempladas na TLD, uma vez que “as inteligências acadêmica e prática e as demais capacidades de linguagem e ação dos seres humanos tornam possível chegar a acordos nos diferentes âmbitos sociais” (FLECHA 1997, p. 21). O autor afirma, ainda, que se acredita que os conhecimentos adquiridos na escola são transferíveis para a vida e que, em contrapartida, os conhecimentos adquiridos na vida social e laboral não são transferíveis para a escola. E por isso é importante um conceito de inteligência cultural que torne possível que o conhecimento adquirido na vida seja valorizado também na escola, para que assim o aluno possa adquirir autoconfiança para aprender, uma vez que entra na escola como alguém que possui algum saber que é valorizado, e não como alguém que não sabe e precisa aprender. Destacando as contribuições de Freire (1997 apud FLECHA, 1997) e de Vygotsky (1995 apud FLECHA, 1997), Flecha (1997, p. 23) ressalta que: “A concepção de inteligência cultural recolhe todas essas aportações no marco do diálogo igualitário, deixando claro que todas as pessoas, de qualquer idade têm capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas através de suas interações²²”.

3. Transformação: a aprendizagem através do diálogo e da valorização da inteligência cultural permite viver transformações pessoais em relação à autoimagem e à maneira de se colocar no mundo, produzindo transformações nas relações estabelecidas no entorno imediato e possibilitando implicações mais amplas (FLECHA, 1997). Essa concepção da transformação através da educação e do diálogo tem como pano de fundo as proposições de Freire (2011, p.108) quem diz: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”, assim, na visão de Freire as palavras possuem um poder transformador. Flecha (1997, p. 29) questiona, ainda, a visão de que a sociedade e a educação sejam apenas consequência das estruturas e afirma que: “Se também as relações intersubjetivas entre as pessoas (mundo da vida/agência humana) geram sociedade e educação, as atuações políticas e pedagógicas devem propor quais orientações querem dar às transformações que inevitavelmente produzem²³”

²² Tradução de: “La concepción de inteligencia cultural recoge todas esas aportaciones en el marco del diálogo igualitario, clarificando que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones”.

²³ Tradução de: “Si también las relaciones intersubjetivas entre la gente (mundo de la vida-agencia humana) generan sociedad y educación, las actuaciones políticas y pedagógicas deben plantearse qué orientación quieren dar a las transformaciones que inevitablemente producen”.

4. Aprendizagem instrumental: o diálogo não substitui o conhecimento acadêmico sistematizado em conteúdos e habilidades uma vez que a leitura da obra desperta também a curiosidade acerca do momento histórico em que ela foi escrita, suas características e outros aspectos que podem e devem ser investigados e as descobertas compartilhadas com todos. O que o ensino dialógico questiona é a colonização tecnocrática da aprendizagem (FLECHA, 1997). Ademais, Flecha (1997, p. 33) ressalta, ainda, que “A capacidade de seleção e processamento de informação é o melhor instrumento cognitivo para desenvolver-se na sociedade atual. O diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento dessa capacidade²⁴”. Para ele, a relação com os outros coloca à nossa disposição diversas informações que foram previamente selecionadas e processadas e a partir delas podemos refletir, o que afeta outras áreas da vida, uma vez que “quando o diálogo é igualitário fomenta uma intensa reflexão ao ter que compreender os argumentos alheios e aportar os próprios²⁵” (FLECHA, 1997, p.33).

5. Criação de sentido: Com base em Weber (1969, apud FLECHA, 1997), Flecha (1997) argumenta que o dinheiro e o poder agem de forma a transformar a vida em mais um produto, fazendo com que ocorra uma perda de sentido em nossa sociedade. Assim, o sentido pode ser recuperado em atividades comunitárias como é a TLD, uma vez que o sentido é construído através da interação dos participantes da TLD com seus iguais: educadores, familiares, vizinhos, demais participantes etc. “É a possibilidade de sonhar e agir, dando sentido à própria existência” (MELLO; FLECHA, 2005, p. 30). Flecha (1997, p.35) ressalta:

A contribuição de cada um é diferente a dos demais e, portanto, irrecuperável se não é levada em consideração. Cada pessoa excluída é uma perda insubstituível para os demais. Do diálogo igualitário entre todos é onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças em direção à uma vida melhor²⁶.

Percebemos que, por mais que os seres humanos tenham vivências semelhantes, cada um reage de uma forma própria a elas, assim, todas as contribuições são válidas e importantes.

²⁴ Tradução de: “La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esa capacidad”.

²⁵ Tradução de: “cuando el diálogo es igualitario fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender los argumentos ajenos y aportar los propios”.

²⁶ Tradução de: “La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, portanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás. Del diálogo igualitario entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor”.

6. Solidariedade: Flecha (1997, p. 39) afirma que vivemos em um tempo em que a solidariedade foi vista como desnecessária, e em relação a isso contrapõe que:

As práticas educativas igualitárias somente podem fundamentar-se em concepções solidárias. A teoria da ação comunicativa de Habermas, a perspectiva emancipatória de Freire, a proposta de aprendizagem dialógica do CREA e muitas outras teorias e práticas levam a afirmar terminantemente que democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis que ditadura, desigualdade, guerra e estupro, e que a educação tem que trabalhar a favor das primeiras e contra as segundas²⁷.

Assim, para fomentar a solidariedade é preciso rechaçar radicalmente as teorias e práticas anti-solidárias. Ademais, como já ressaltado, a TLD é gratuita e aberta a todos, independentemente do nível escolar, e há ainda o apoio àqueles que têm vergonha de expor suas ideias ou que apresentam histórico de exclusão, conforme Flecha (1997, p.40): “Sempre se prioriza a participação daqueles que tem menor nível acadêmico. A principal força motivadora da ação é conseguir a aprendizagem conjunta de todos, em lugar de impor a própria verdade”.

7. Igualdade de diferenças: Flecha (1997, p.42) afirma que a igualdade é o valor fundamental de uma educação progressista, e resalta que:

Se atacam duas posturas: a concepção homogeneizadora da igualdade e sua redução a igualdade de oportunidades. A primeira pretende integrar todo o alunado em um currículo homogêneo, levando assim ao fracasso àqueles que têm em sua família e comunidade saberes diferentes daqueles que a escola impõe. A segunda tenta que toda menina e menino tenha as mesmas oportunidades de chegar às posições altas ou baixas de uma sociedade, sem, contudo, questionar a distância entre elas. A educação transformadora se baseia em discursos muito mais profundos e sinceros. A aprendizagem dialógica se orienta em direção à igualdade de diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente.

As pessoas têm garantido o igual direito a expor suas ideias e argumentar, não se pretendendo uma homogeneização de opiniões e pontos de vista, mas o conhecimento de diferentes perspectivas e a potencialização de processos reflexivos. (MELLO; FLECHA, 2005, p. 30). Sobre como esse princípio é assegurado na prática, Flecha (1997, p. 45) diz: também se desenvolvem continuamente atuações tendentes a assegurar que essa pretendida

²⁷ Tradução de: “Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, la perspectiva emancipadora de Freire, la propuesta de aprendizaje dialógico de CREA y muchas otras teorías y prácticas llevan a afirmar rotundamente que democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que dictadura, desigualdad, guerra o violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y en contra de las segundas”.

equidade seja cada vez mais real, a evitar que uma pessoa intervenha dez ou mais vezes em cada sessão e que outra não consiga nunca falar”.

Esses princípios teóricos fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica. Sobre sua estrutura, Flecha (1997, p. 17) ressalta que:

A tertúlia literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ser lido em voz alta e explica porque este lhe pareceu significativo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo sobre determinado ponto de vista, este se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea.

Os grupos associados ao CONFAPEA costumam reproduzir essa estrutura. Há, contudo, professores que têm adaptado a tertúlia a suas realidades, sempre mantendo os princípios básicos do diálogo igualitário e da leitura de obras clássicas. Na turma analisada neste trabalho, as reuniões aconteceram durante as aulas de espanhol, as últimas horas da aula foram reservadas para a tertúlia e eles foram incentivados a trazer destaques do livro para serem debatidos em grupo. Contudo, antes de analisar como se deu a experiência da TLD nas aulas de espanhol, acredito ser interessante refletir sobre os princípios propostos por Flecha (1997).

A TLD propõe o diálogo igualitário, mas qual a concepção de diálogo com a qual se vai trabalhar? Em relação à noção dialógica da Tertúlia, Flecha (2014) ressalta a importância das concepções de Freire (2011, p. 95) quem afirma: “Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica”. Para Freire (2011, p. 95-96), o diálogo é essencial para a educação libertadora, pois é nele que se supera a contradição entre educador e educando: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Percebemos então, que para Freire (2011), a educação e o diálogo estão intimamente relacionados. Sobre o diálogo, Freire (2011, p.109) afirma: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, e então, ele diz que por esta razão

não é possível o diálogo entre os que negam aos demais o direito a palavra, e aqueles cujo direito foi negado. Freire (2011, p.109) afirma, ainda, que:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes

Nessa perspectiva de Freire (2011), é interessante trazer a noção bakhtiniana do discurso. Bakhtin (2003), ao refletir sobre a língua como comunicação, afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Ainda neste trecho o autor reflete que nem sempre a resposta se dá de forma direta e em alta voz, cada resposta vai variar de acordo com o gênero discursivo do que foi dito e das pessoas envolvidas na comunicação. Todavia, ele reforça que o ouvinte não é alguém passivo que apenas escuta o falante, ele compreende o que é dito e mesmo antes do fim da fala do falante já produz algum tipo de resposta e vem a se tornar falante posteriormente. Assim, o diálogo é intrínseco à comunicação. Ainda em relação ao diálogo, todavia centrando na obra literária como comunicação cultural, Bakhtin (2003, p. 279) diz que:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura.

Assim, vemos que com a TLD são criados alguns diálogos, há o diálogo entre o leitor e a obra, que se dá quando o aprendiz, sozinho, lê o livro; há, ainda, o diálogo entre os pares durante a tertúlia, que é feito a partir da obra e que tem como intenção refletir sobre a obra e aprender com ela. Mas, subjacente a esses diálogos explícitos há outros, ressaltando o que afirma Barros (1994, p. 3) em relação à concepção bakhtiniana de diálogo e polifonia: “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. Na obra literária, há diálogos que podem ou não ser compreendidos pelo leitor, no momento da criação da obra, o autor faz um diálogo com aquilo que está representando, que pode ser a História, com outros escritores e com outras obras, dentre outros. Há, ainda, o possível diálogo do leitor com outras pessoas, a TLD estimula que os aprendizes, no processo da leitura, procurem outras fontes para compreender o livro e o discutam com familiares e amigos. Temos, também, o diálogo entre o mediador da tertúlia e os participantes, porque por mais que a TLD proponha que

todos sejam vistos como iguais, quando o mediador ou condutor é o professor da turma, como acontece na pesquisa aqui proposta, a posição de poder do professor não é apagada, os alunos ainda veem o professor como figura de autoridade, conforme poderemos ver na análise das entrevistas. Assim, a proposta é que o diálogo seja igualitário, entre sujeitos capazes, mas as preconceções dos alunos em relação ao papel do professor e deles mesmos não é apagada. Cada um desses diálogos é composto por diversas vozes, e faz com que o discurso daquele que fala não seja apenas seu, uma vez que foi criado com base em outros. Por isso, pensar em igualdade é complexo, mas podemos propor na Tertúlia que os alunos se vejam como iguais e estimular neles essa compreensão, até para que possam ver como o diálogo de cada um é permeado pelo que se escuta e se vê em sociedade.

Flecha (1997) afirma que os princípios da TLD são influenciados por Freire, sendo assim, cabe resgatar a concepção de diálogo freiriana. Para Freire (2011, p.106),

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Podemos, ainda, refletir sobre a transformação proposta pela TLD, de que forma esta seria possível. O tipo de transformação que se dá com a leitura de literatura diz respeito também à construção de sentido, uma vez que, como afirma Dalvi (2012, p. 21-22):

Os sentidos são construídos, e não dados, no processo de interação. [...]. Quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos [...] ler é produzir sentidos em um contexto concreto, a partir do material que é fornecido (pelo autor, pela edição, pelo suporte, etc.) as leituras não são uniformes, homogêneas, perenes. Ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo, e, portanto, sobre o próprio mundo.

Para a autora, a leitura de literatura, entendida como algo além da decodificação do texto, isto é, como um contato com o texto de forma a ver além do que é apresentado, é capaz de produzir ação. Além disso, Dalvi (2012, p. 23) ressalta que: “Cada leitor inscreve nos textos suas marcas, que passam, elas também, a fazer parte do texto que será lido pelos próximos leitores: quanto mais ricos os textos, mais marcas a serem consideradas”. A leitura provoca transformação em quem lê e no texto, só que no caso deste trabalho, não lidamos apenas com a leitura, mas sim com a leitura e com a discussão em grupo do texto lido através do diálogo, assim, estamos diante de uma transformação ainda mais profunda, uma

vez que o diálogo também opera transformações, se partimos da teoria dialógica bakhtiniana.

2.5.3 Uso da literatura clássica na tertúlia (TLD)

A leitura de obras clássicas não é um dos princípios básicos da TLD, mas é estimulada pelas associações que a reproduzem como forma de romper com a crença de que os clássicos não são acessíveis a todos, de que só aqueles que possuem uma formação acadêmica podem ter acesso e compreender este tipo de obra. Outro aspecto reside no fato de as obras clássicas serem consideradas socialmente de grande qualidade, como ressalta o CONFAPEA²⁸ em sua página na Internet. Pereira e Andrade (2014) se valem dos textos de Candido (2004, apud, PEREIRA; ANDRADE, 2014) e Bosi (2002 apud, PEREIRA; ANDRADE, 2014) para explicar o caráter humanizador da literatura, e sua importância nas TLD. As autoras afirmam que o método da TLD proporciona um espaço de diálogo igualitário e reflexão a partir das diferentes interpretações do texto literário selecionado. Sobre o texto literário, Candido (2011, p. 177) diz:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Nesta perspectiva, a obra literária é vista como uma possibilidade de organizar a visão de mundo daquele que a lê, uma vez que nela estão presentes estruturas que, de acordo com Candido, influem em nosso modo de perceber a nós mesmos e ao nosso entorno. Especificamente sobre humanização, Candido (2011, p. 180) afirma que:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

²⁸

Disponível em: <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/tld.htm>, Acesso em abril de 2017

Assim, a literatura é vista por Candido como uma forma de resgatar a humanidade do ser humano e melhorar sua relação com o outro. Neste trabalho foi questionada a noção de clássico, uma vez que dei prioridade aos livros originalmente escritos em língua espanhola. Ademais, cabe ressaltar que, conforme Dalvi (2012, p. 18) “o valor de uma obra é uma construção social e histórica e que a distinção entre o que é literário e o que não é literário se dá por parâmetros que não são rígidos, que não são consensuais”. Desta forma, alguns livros contemporâneos podem não ter passado pelo crivo do tempo que determina se este será um clássico ou não. Contudo, pode apresentar qualidades intrínsecas, como o tema abordado e a forma como reflete criticamente sobre determinadas questões, que o legitimam como uma obra de valor. Ademais, Dalvi (2012, p. 35), a partir de Ivanda Martins (2006), afirma que:

É preciso que a escola incentive a leitura de obras clássicas, sem, no entanto, confinar-se a ela: é imprescindível, pois, conforme a autora, que o professor reavalie suas leituras, a fim de levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula e a fim de evidenciar que muitas obras, apesar de não terem grande representatividade no cânone, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática e estética.

Depreende-se, pois, que os clássicos são importantes e sua leitura deve ser incentivada pelo professor, todavia existem outros textos literários que podem ter sua leitura incentivada por também possuir qualidade estética. A predileção por textos escritos em espanhol se deu por conta do ensino da língua associado ao ensino da cultura. Considerando que a língua reflete a cultura que a usa, pois, de acordo com Luque-Durán (2004, p.15), “Cada povo, cada cultura, cada sociedade cria e elege suas palavras de modo tão especial e distinto que existem milhares de paisagens linguísticas diferentes em nosso mundo e milhões de janelas particulares através das quais contemplar a realidade²⁹”. Deste modo, privilegiei obras escritas originalmente em espanhol. Ademais, foram privilegiadas obras que retratassem a sociedade a partir do ponto de vista do falante de espanhol. Assim, com um romance como *Cien años de soledad*, temos uma sociedade constituída como tantas outras latino-americanas, que não seriam representadas com uma obra clássica como “Madame Bovary”. Acredito que a leitura de “Madame Bovary”, por exemplo, possa suscitar discussões tão complexas e frutíferas como *Cien años de soledad*, todavia, ressalto que o corte feito diz respeito à representação cultural do povo hispano-falante.

²⁹ Tradução de: “Cada Pueblo, cada cultura, cada sociedad crea y elige sus palabras de manera tan especial y distinta que existen miles de paisajes lingüísticos diferentes en nuestro mundo y millones de ventanas particulares a través de las cuales contemplar la realidad”

2.5.4 Trabalhos anteriores com a TLD

Tanto o Manual do CONFAPEA quanto Mello e Flecha (2005) trazem alguns depoimentos de participantes da tertúlia sobre o que acharam da experiência, que serão apresentados a seguir. Contudo, cabe ressaltar o contexto em que essas tertúlias se desenvolveram. No caso de Flecha e Mello (2005), eles trazem depoimentos das tertúlias realizadas na UATI (Universidade da Terceira Idade) da Fundação Educacional São Carlos (FESC), da Prefeitura de São Carlos, com homens e mulheres de diversas idades, grupos sociais e níveis de escolarização. Sobre os textos lidos, os autores afirmam que (FLECHA; MELLO, 2005, p. 31):

Primeiro, nasceu a turma da manhã, em outubro de 2002. Neste tempo, foram lidos: “Memórias de Adriano”, de Margaret Youcenar; “Os Sertões”, de Euclides da Cunha e “A Divina Comédia” de Dante Alighieri. Depois, em abril de 2003, teve início uma segunda turma, no período da tarde, onde foram lidos: “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert, “A Metamorfose”, de Franz Kafka, e “No caminho de Swann”, de Marcel Proust. Desde então, a divulgação das Tertúlias em outras instituições tem sido sempre feita em conjunto, entre participantes da UATI e membros do NIASE. Por intermédio de uma participante da tertúlia da UATI, foi criada a terceira Tertúlia Literária Dialógica no Brasil numa biblioteca de escola estadual de Ensino Médio. De dezembro de 2003 a março de 2004, meninas e meninos decidiram, por consenso, que o primeiro livro a ler seria “A revolução dos bichos”, de George Orwell. Uma quarta Tertúlia foi também iniciada com a ajuda dos participantes da UATI, no final de 2003, com participantes do Curso Pré-Vestibular do Núcleo UFSCar-Escola. A tertúlia do Cursinho, que contou com quinze participantes, durou de novembro de 2003 a março de 2004. O livro escolhido para ler foi “Primeiras Estórias”, de Guimarães Rosa. Em junho de 2004, nasceu mais um grupo de Tertúlia Literária Dialógica junto a uma turma de Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Carlos. Homens e mulheres que realizam o equivalente às séries iniciais do ensino fundamental, começaram a se reunir e estão lendo o livro por elas e eles escolhido: “Dom Quixote de La Mancha”, de Miguel de Cervantes.

Desse contexto, ressalto alguns depoimentos trazidos por Mello e Flecha (2005) como justificativa da importância da TLD. O primeiro é: “Se não fosse a Tertúlia, eu nunca leria um livro como este (relato de uma participante da Tertúlia quando fala sobre o livro Os Sertões)”. A partir desta afirmação, vemos que a TLD possibilita que o participante tenha acesso a literatura, acesso esse que pode ser negado por diversos motivos, seja por questões identitárias de não se ver como possível leitor de literatura clássica ou por questões financeiras de não ter acesso ao livro físico.

Outro relato interessante trazido por Mello e Flecha (2005, p. 32) é este: “Perceber que as pessoas respeitam as diferenças diminui meu medo de falar sobre o livro”. Quando os alunos entendem que na TLD todos têm direito à fala, ainda que sua opinião não esteja em acordo com as demais, ele se sente acolhido, sente sua identidade acolhida, e expõe sua opinião.

No relato a seguir, ainda em Mello e Flecha (2005, p. 32), uma das participantes da TLD desenvolvida pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) reflete sobre o papel da mulher na sociedade a partir da leitura do livro “Memórias de Adriano”, de Marguerite Yourcenar, publicado por primeira vez em 1951.

A vida das mulheres é demasiado limitada, não por incompetência própria, mas por falta de tempo para crescer. Criar filhos exige muito. Somos cobradas por não dar atenção suficiente à família ou, em não optando pela maternidade, por não sermos completas na plenitude do ser. As próprias mulheres são as maiores críticas (“se eu agisse assim, também poderia ser grande na vida - ter preferido a carreira a filhos”), ao invés de colaborarem com o crescimento da outra, dando apoio à criação de seus filhos (reflexão frente a parágrafo destacado do livro “Memórias de Adriano”)

Vemos, neste caso, que a reflexão sobre o livro levou a participante a problematizar a questão da mulher na sociedade e a se identificar com o livro, ao usar o termo “somos”, ela se inclui nessa categoria de mulheres que são cobradas, que possuem uma vida limitada.

A proposta da pesquisa desenvolvida nesta dissertação é, então, desenvolver a tertúlia em um grupo específico de ensino de língua espanhola como língua adicional e analisar, através dos discursos proferidos durante a tertúlia e das entrevistas feitas posteriormente, como a atividade se deu e se com ela foi possível acolher identidades, problematizar questões que permeiam as identidades e desenvolver o diálogo e o letramento dos participantes.

É preciso levar em consideração que as tertúlias que acontecem na Espanha, pelo CONFAPEA, e as que acontecem no Brasil, pelo NIASE, às quais faço referência no capítulo teórico, são desenvolvidas na língua materna dos participantes. Assim, ainda que alguns possam ter dificuldades com a língua escrita, e com a leitura dos livros sugeridos, todos falam sua própria língua materna e podem, assim, se expressar. O desafio então é refletir se seria possível implementar a TLD no âmbito do ensino-aprendizagem de língua adicional, que não é a língua materna dos participantes, mas uma língua outra que eles estão aprendendo, estão ainda sendo letrados nela, e quais seriam os impactos, ou seja, os benefícios e as dificuldades do uso da TLD em uma sala de aula de língua adicional.

2.5.5 A TLD e o ensino-aprendizagem de línguas

Após as considerações sobre a TLD e suas contribuições para o ensino, acredita-se que o desenvolvimento desta no ensino de línguas adicionais pode contribuir em diversas vertentes. Em relação à tertúlia como possibilidade para problematizar as identidades na sala de aula, levemos em consideração o que diz Woodward (2000, p. 17) sobre identidades:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Com a leitura da literatura, princípio básico de estrutura da TLD, os sujeitos podem partir das representações naquelas obras para se repensar, para questionar as identidades representadas socialmente, como, por exemplo, a identidade de mulher. Em uma turma de espanhol que lesse *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, as mulheres poderiam, a partir da representação da personagem Úrsula, se identificar com ela e com essa identificação poderiam repensar até que ponto o lugar da mulher na sociedade se alterou com os anos. Assim como em um dos depoimentos anteriores o papel da mulher, em “Memórias de Adriano”, levou a participante a refletir sobre o papel da mulher na sociedade. Em casos de salas de aula com alto índice de alunos imigrantes, o que no Brasil tem se tornado cada dia mais comum, a TLD é, ainda, uma possibilidade para aproximar os alunos brasileiros da cultura dos alunos imigrantes e ajudar o aluno imigrante a refletir sobre suas identidades e ressignificá-las, uma vez que “A imigração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades”. (WOODWARD, 2000, p. 21). Sabemos, ainda, que os clássicos da literatura, muitas vezes, representam textos ocidentais que possuem uma visão apenas da realidade de determinada época, assim, ao estimular sua leitura, o condutor/professor pode, ainda, propor aos alunos a procura de novos discursos, textos que deem conta da história dos povos oprimidos por aquela cultura, como no exemplo que Woodward (2000, p. 26) dá sobre herança histórica ao citar os filmes baseados nos romances de Jane Austen,

Uma das versões do passado é aquela que mostra a Grã-Bretanha como um poder imperial, como um poder que exclui as experiências e as histórias daqueles povos que a Grã-Bretanha colonizou. Uma história alternativa questionaria essa descrição, mostrando a diversidade desses grupos étnicos e a pluralidade dessas culturas.

Ao escolher a TLD e seus preceitos para o trabalho com obras clássicas, respeitamos a sabida qualidade estética dessas obras, todavia não deveríamos ter uma visão imparcial. Essas obras foram produzidas, muitas vezes, em contextos mais opressivos, ou pelo menos nos quais a opressão não era amplamente questionada, em que os direitos humanos e a compreensão que temos das injustiças sociais era distinta. Assim, quando nos depararmos com uma obra que não questiona determinados assuntos ou determinadas posições, devemos, como educadores, levar nossos alunos a se questionarem, a questionarem a obra, enfim, a desenvolverem uma posição contestadora e crítica. De acordo com o site do NIASE,³⁰ a tertúlia se pauta pelo uso de obras literárias clássicas, pois:

Os clássicos universais propiciam acesso ao conhecimento sistematizado, ampliam o vocabulário e o conhecimento da língua, melhoram a compreensão de uma situação histórica, melhoram a qualidade da leitura e, finalmente, remetem aos marcos históricos de diferentes culturas, constituindo referências culturais de primeira ordem para a compreensão e a reflexão sobre o mundo. Hoje, mais do que nunca, em nossas sociedades globalizadas, a leitura dos clássicos universais de diferentes partes do mundo se constitui na aprendizagem básica para entender e compreender nossa sociedade.

No Manual da Tertúlia, o CONFAPEA reforça essa ideia de uso dos clássicos e disponibiliza, em sua página na Internet, alguns exemplos. No capítulo metodológico, será melhor explicado quais obras foram eleitas para serem lidas com os alunos e o que levei em consideração para a escolha de tais obras. Ademais, como a TLD prevê um ensino pautado pela questão democrática, foram respeitadas as considerações dos alunos quando da eleição do livro a ser lido.

Veremos, após a análise dos dados, se essas expectativas foram alcançadas ou não e como aconteceu a TLD nas aulas de espanhol como língua adicional.

³⁰ Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/>

CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

Tendo em vista o referencial teórico apresentado e discutido no capítulo anterior, passo agora a explicar como se deu a pesquisa aqui proposta, iniciada em março de 2015 e finalizada em dezembro de 2015, sobre o uso de TLD nas aulas de espanhol como língua adicional, feita uma turma (ao longo de dois períodos letivos seguidos) de Espanhol Avançado do Instituto Federal de Brasília (IFB). Contudo, antes, faz-se necessário justificar e apresentar a metodologia escolhida para análise, que é o estudo de caso interpretativista.

3.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso

A pesquisa qualitativa, de acordo com Schwandt (2006, p.193), é “a denominação de um movimento reformista surgido no início dos anos 1970 no meio acadêmico”, que enfrentou diversas críticas em seu surgimento, mas que com o passar do tempo conquistou seu lugar em termos políticos e intelectuais no meio acadêmico. Schwandt (2006) entende a investigação qualitativa como um terreno para a crítica social, mais do que um tipo específico de metodologia. Levando-se em consideração as especificidades da pesquisa proposta, decidi trabalhar sob a perspectiva da pesquisa qualitativa. Sobre esse tipo de pesquisa, Chizzotti (2006, p. 27-28) afirma:

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.

Assim, considerando que refletirei sobre as identidades, que são socialmente construídas, e como estas interferem na aprendizagem de uma língua adicional e em que medida a TLD (Tertúlia Literária Dialógica) pode influenciar nesse processo, parto de uma visão segundo a qual as interações humanas constroem o mundo. Ademais, a pesquisa visa, ainda, verificar como a TLD pode fornecer material para um ensino que preze pelo letramento crítico de seus estudantes, o que acredito ser possível através da análise interpretativa. Vou também verificar a percepção dos alunos em relação ao uso de literatura no ensino de línguas; desta forma, acredito que a perspectiva da pesquisa qualitativa seja adequada para o caso. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Moura Filho (2000, p. 6) afirma que:

A vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o (a) pesquisador (a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica.

Portanto, considerando que meu interesse é verificar uma realidade particular em seu todo, de forma a descrever os acontecimentos e dados e partir deles para sua interpretação, a pesquisa qualitativa foi a escolhida.

Flick (2004) ressalta que a pesquisa qualitativa possui quatro aspectos essenciais: 1) apropriabilidade de métodos e teorias, 2) perspectivas dos participantes e sua diversidade, 3) reflexividade do pesquisador e da pesquisa e 4) variedade de abordagens e métodos. Sobre esses aspectos, o autor afirma que a pesquisa qualitativa é preferível naqueles casos em que o objeto de estudo é complexo e necessita métodos mais abertos de análise que levem em consideração sua complexidade e particularidades. Ademais, Flick (2004, p. 21) afirma que: “A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas”. Além disso, a pesquisa qualitativa “demonstra a variedade de perspectivas sobre o objeto, partindo dos significados subjetivos e sociais a ele relacionados” (FLICK, 2004, p. 22), e leva em consideração as subjetividades do pesquisador. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Oliveira (2008, p. 2) afirma que “os pesquisadores que aplicam esse tipo de metodologia usam dados vindos de levantamentos amostrais ou outras práticas de contagem, focando o comportamento humano em termos de variáveis dependentes e independentes”.

Dentro da pesquisa qualitativa, busquei desenvolver especificamente um estudo de caso, uma vez que esta metodologia pode nos informar sobre o processo e as estratégias que os aprendizes de uma língua adicional usam para se comunicar e aprender, sobre como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza de seu crescimento linguístico (JOHNSON, 1992). Outro autor ao qual recorro é Oliveira (2008, p. 5), que afirma que “o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular”. No referencial teórico, apresento algumas experiências com a TLD, em todos os casos se tratou do uso da Tertúlia para o ensino de língua materna. Contudo, proponho desenvolver a TLD no ensino de língua adicional, e, portanto, acredito estar diante de uma situação singular, que justifica o uso do estudo de caso. Citando Ludke e André (1986 apud OLIVEIRA, 2008), Oliveira (2008, p.5) destaca as seguintes características do estudo de caso:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A escolha do estudo de caso levou em consideração essas questões ressaltadas por Lüdke e André (1986), pois pretendo explorar e problematizar um caso que poderia chamar de singular, isto é, o desenvolvimento da TLD em aulas de espanhol como língua adicional e observar como esta atividade proporciona reflexão sobre temas relevantes como os construtos identidades e letramento crítico.

Considerando as particularidades da pesquisa, o fato de que serão analisadas as falas dos participantes e como estes reagem à TLD e à literatura em sala de aula, busquei como metodologia o estudo de caso interpretativista. De acordo com Faltis (1997, p.146),

Estudos de caso interpretativistas em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, dão suporte ou desafiam pressupostos teóricos sobre ensino e aprendizagem. Estudos de caso interpretativistas envolvem necessariamente atenção à descrição e à interpretação de significado.³¹

Irei interpretar os diálogos dos alunos em sala de aula durante a discussão dos textos literários lidos à luz das considerações sobre identidade e letramento crítico, feitas no referencial teórico, e refletir sobre como a TLD possibilita um ensino dialógico e a prática do letramento.

3.2. Situando o contexto da pesquisa

Conforme dito na introdução, a ideia de trabalhar com a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) surgiu quando tive o primeiro contato com a metodologia. Na semana pedagógica do

³¹ Tradução de: “Interpretative case studies in language and education are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning. Interpretative case studies necessarily involve attention to description and the interpretation of meaning.” (FALTIS, 1997, p.146)

Campus Riacho Fundo, em 2014, a professora Jane Christina Pereira³² ofereceu uma oficina sobre TLD, na qual explicou a metodologia, quais seus princípios e bases teóricas e posteriormente fez uma tertúlia com os participantes da oficina. A partir do comentário de um colega, conforme dito na Introdução, comecei a pensar sobre a possibilidade de desenvolver a TLD com meus alunos, que já haviam demonstrado receptividade ao trabalho com textos literários em outras oportunidades. Ademais, pouco depois dessa semana pedagógica cursei a disciplina Identidade e ensino-aprendizagem de línguas no Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA – UnB) e nessa disciplina fui estimulada a refletir sobre como a questão da identidade era relevante no ensino de línguas. A partir dessa reflexão, comecei a pensar que a TLD seria uma prática que tornaria possível problematizar questões identitárias em sala de aula. Assim, no segundo semestre de 2014, comecei algumas experiências de tertúlia com a leitura e discussão de textos curtos, como contos e peças teatrais, e planejei para o semestre seguinte, 1º semestre de 2015, um trabalho mais sistemático, que gerou o *corpus* para esta dissertação.

A pesquisa se deu em uma turma de espanhol do Instituto Federal de Brasília. Ressalta-se que o Instituto Federal de Brasília é uma instituição pública de ensino técnico e tecnológico que oferece cursos em diversas áreas, criado em 2008 junto com os demais Institutos Federais através da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”. De acordo com a referida lei, os Institutos têm as seguintes finalidades:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no

³² De acordo com seu currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2603873208452880> Jane Christina Pereira é doutora em Teoria Literária (2006) pela UNESP, possui graduação em Letras (1997) e mestrado em Literatura Brasileira (2001) pela mesma universidade. Atualmente, no Campus Taguatinga Centro (Instituto Federal de Brasília), é docente de português no curso Técnico em Comércio, é animadora cultural do FIC: "Tertúlia Literária Dialógica: corpo a corpo com a palavra", docente de Literatura Brasileira e Teoria Literária no curso de Letras/Espanhol.

âmbito de atuação do Instituto Federal;
(BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008)

Assim, considerando as particularidades regionais, os Institutos Federais são criados para oferecer educação profissional com foco na formação de profissionais cidadãos. Não se trata de mera criação de mão de obra especializada, pois a formação cidadã do indivíduo é considerada primordial. Para tal, os IFs oferecem cursos em diversas modalidades e níveis, tais como se pode notar nestes outros artigos sobre sua criação:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

(BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008)

Podemos verificar que os IFs podem oferecer uma vasta gama de cursos, sempre levando em consideração a formação profissional cidadã e o desenvolvimento de inovação científica e tecnológica. Contudo, os IFs, de acordo com a proposta desta Lei citada anteriormente, foram criados há pouco tempo, assim sendo, nem todos já oferecem todas as modalidades possíveis por estarem ainda se adequando. Ressalta-se ainda que, de acordo com o artigo 9º da referida Lei: “Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. ” Assim, um mesmo IF, como o IFB, possui diversos campi, que oferecem diversos cursos, de acordo com o arranjo local, em diversas modalidades. Para assegurar a privacidade dos participantes, não será especificado em qual campus se deu a pesquisa; consideraremos apenas que foi em um dos campi do IFB – Instituto Federal de Brasília.

No âmbito dos IFs, os cursos de língua adicional podem acontecer dentro de uma disciplina do curso técnico, seja ele subsequente ao ensino médio, ou integrado ao ensino médio. Nesses casos, o curso de língua tende a ter uma estrutura de ensino de língua para fins específicos, e sua ementa varia de acordo com o curso técnico ao qual está atrelado. Na graduação, nos cursos de licenciatura, também são ofertados cursos de línguas, que podem aparecer como uma disciplina optativa, ou obrigatória, que é o caso das licenciaturas em

línguas como nas graduações de Licenciatura em Língua Inglesa, do campus Riacho Fundo, e de Licenciatura em Letras Espanhol, do campus Taguatinga Centro. E, finalmente, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com a estrutura de cursos livres de idiomas. Neste caso, são cursos de capacitação de profissionais, que são oferecidos a critério do campus, de acordo com a necessidade local, e o professor tem autonomia para criar o curso de acordo com o público-alvo. Depois de criado o curso, seu plano é analisado pela direção do Campus, dependendo da carga horária, aprova-se ou não o curso. Em caso de aprovação, o curso é ofertado por meio de edital. Já foram ofertados cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) de Espanhol para a Copa, por exemplo, que tinha como finalidade ensinar língua adicional para pessoas que fossem trabalhar diretamente com o público durante a Copa do Mundo de 2014.

A turma analisada é de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Espanhol Avançado, que tinha como finalidade oferecer o ensino da língua espanhola para alunos que já tivessem algum conhecimento prévio e pudessem comprovar esse conhecimento a partir de um certificado de no mínimo 300 horas de curso. No caso específico da turma em análise, a maioria dos alunos ingressou em 2012 no nível básico, e o curso seguia até o nível intermediário, que foi concluído em dezembro de 2014. Muitos alunos demonstraram interesse em prosseguir com o curso até o nível avançado e foi feito um novo curso para atender a essa especificidade.

3.3 A turma participante

A turma analisada - de Formação Inicial e Continuada (FIC) - Espanhol Avançado, foi composta por estudantes que participaram de seleção via edital no ano de 2014. Foram lançados dois editais, um para a formação da turma do primeiro semestre e outro para a formação da turma do segundo semestre. Nem todos os alunos que ingressaram no curso Espanhol Avançado eram alunos antigos das turmas do IFB, pois este não foi um impeditivo para novas matrículas. O único requisito era apresentar um certificado de conclusão de 300 horas para o 1º semestre e de 380 horas para o segundo semestre. Cabe ressaltar que a nomenclatura aqui utilizada de Básico, Intermediário e Avançado corresponde aos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência ³³para o ensino de línguas. Optei por essa

³³ O Quadro Europeu Comum de Referência ou Marco Europeu Comum de Referência é um documento feito pelo Conselho da Europa e usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas.

correspondência pela ausência de um documento brasileiro que defina e estipule as competências e habilidades por níveis, como o Quadro Europeu Comum de Referência faz.

O curso FIC (Formação Inicial e Continuada), Espanhol Avançado, no qual foi desenvolvida a pesquisa com a tertúlia, teve duração de 2 semestres, cada um com 80 horas-aula. Como para cada semestre foi lançado um edital diferente, nem todos os alunos que participaram do primeiro semestre participaram do segundo. Também ocorreu que alguns do segundo semestre não participaram do primeiro. Especificamente na tabela Perfil dos Estudantes do Segundo Semestre, podemos ver que os participantes de 1 a 16 são os que estavam no primeiro semestre, enquanto que os participantes numerados de 17 a 21 são alunos que ingressaram apenas no segundo semestre. Assim, a análise dos dados será feita de forma separada, por semestre, considerando que o grupo é composto de praticamente os mesmos participantes nos dois períodos letivos. A apresentação da divisão se faz necessária porque em cada semestre letivo foram lidas obras diferentes, e como as obras são o ponto de partida para as discussões, acredito que a análise fique mais clara se feita em separado. No primeiro semestre, a obra escolhida foi *Cien años de soledad* – de Gabriel García Márquez³⁴ e no segundo semestre *Estrella Distante* – de Roberto Bolaño³⁵, alguns contos e alguns poemas.

Em cada semestre, eram ministradas quatro horas de aula por dia, e as aulas aconteciam uma vez por semana. Dessas quatro horas, as duas primeiras eram reservadas para estudos com o material específico do curso, o livro didático *Nuevo Español en Marcha 4*, e as duas últimas para a tertúlia. A turma era composta por 20 alunos, homens e mulheres, de diferentes faixas etárias. Como a conclusão do ensino médio era pré-requisito para matrícula, todos tinham pelo menos o ensino médio, sendo que alguns estavam cursando o ensino superior e outros já o haviam concluído.

Os participantes da pesquisa

A turma do primeiro semestre era composta por 20 alunos, dos quais: sete eram homens, 13 mulheres, dois alunos nunca apareceram para o curso, e duas desistiram ao longo do curso, conforme tabela da página 55. Dois alunos não quiseram participar da pesquisa e, por isso, suas falas não serão analisadas.

³⁴ *Cien años de soledad* foi publicado por diversas editoras em diferentes anos, assim, como a compra das edições foi feita por cada aluno individualmente, tivemos várias edições em sala.

³⁵ BOLAÑO, Roberto. *Estrella Distante*. 13ªed. Barcelona. Ed. Anagrama, 2015.

Tabela 1 - Alunos do primeiro semestre

Semestre 1º/2015	
Alunos matriculados no curso	20
Alunos desistentes	02
Alunas participantes	12
Alunos participantes	6
Total de estudantes participantes	18
Alunos cujos dados serão analisados	16

Dentre os alunos que decidiram participar da atividade, foi feito um questionamento básico para traçar o perfil dos estudantes, cujos dados são apresentados na tabela 2: Perfil dos estudantes do primeiro semestre, a seguir.

Tabela 2- Perfil dos estudantes do primeiro semestre

Perfil dos estudantes (1º Semestre)				
Como aparece na pesquisa	Gênero	Escolaridade	Faixa etária	Estado civil
Participante 1	Feminino	Superior	35 – 40	Casada
Participante 2	Feminino	Superior	Acima de 50	Casada
Participante 3	Masculino	Superior	40 – 45	Casado
Participante 4	Masculino	Superior	40 – 45	Casado
Participante 5	Feminino	Superior	30 – 35	Casada
Participante 6	Feminino	Ensino médio	30 – 35	Casada
Participante 7	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro
Participante 8	Masculino	Superior	30 – 35	Casado
Participante 9	Feminino	Superior	Acima de 50	Casada
Participante 10	Feminino	Ensino médio	Acima de 50	Casada
Participante 11	Feminino	Superior	25 – 30	Casada
Participante 12	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira
Participante 13	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira
Participante 14	Feminino	Superior	30 – 35	Solteira
Participante 15	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira
Participante 16	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro

No começo do semestre, os alunos receberam uma lista de livros da literatura espanhola e hispano-americana para que pudessem escolher em conjunto qual livro ler. Apresentei os livros com um breve resumo da história e do autor. Os livros apresentados foram:

Tabela 3 - Obras apresentadas no primeiro semestre

Obras literárias apresentadas		
Autor	Título	Edição
ALMEIDA, Eugenia.	<i>El colectivo.</i>	1ª ed. Buenos Aires, Ed. Edhasa, 2010.
ALMEIDA, Eugenia.	<i>La pieza del fondo</i>	1ª ed. Buenos Aires, Ed. Edhasa, 2010.
CORTÁZAR, Júlio.	<i>Rayuela</i>	2ª ed. Buenos Aires. Ed. Alfaguara. 2013.
MÁRQUEZ, Gabriel García.	<i>Cien años de soledad</i>	16ª ed. Buenos Aires. Ed. Debolsillo, 2008.
NATALE, Pablo.	<i>Los centeno</i>	1ª ed. Cosquín. Ed. Nudista, 2013.
PUENZO, Lucía.	<i>La maldición de Jacinta Pichimahuida</i>	1ª ed. Buenos Aires. Ed. Emecé, 2013.
PUIG, Manuel.	<i>El beso de la mujer araña</i>	2ª ed. Buenos Aires. Ed. Seix Barral, 2010.
PUIG, Manuel.	<i>La traición de Rita Hayworth</i>	1ª ed. Buenos Aires. Ed. Booket, 2012.

Esses livros foram selecionados dentre os livros de literatura que eu possuía, escritos em espanhol. Essa decisão foi feita devido à relativa dificuldade de encontrar obras escritas originalmente em espanhol no Brasil Assim, pensei que seria mais fácil se os alunos escolhessem uma dentre as obras que eu já possuía e já sabia como conseguir. Ademais, levei em consideração as recomendações do CONFAPEA³⁶ e do NIASE³⁷ de utilizar clássicos da

³⁶ Confederação de Federações e Associações de Participantes em Educação e Cultura Democrática de Pessoas Adultas: é uma confederação de federações e associações de pessoas participantes na educação e cultura democráticas, constituída em 2001 com o objetivo de configurar o movimento de educação democrática de pessoas adultas. Essa entidade criou e divulga o Manual da tertúlia literária dialógica que se disponibiliza para acesso em sua página web: <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/tld.htm>

³⁷ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos, foi criada em 2002 e desenvolve pesquisa, extensão e ensino considerando diferentes práticas sociais e educativas. Tem por

literatura universal. Contudo, busquei também apresentar obras contemporâneas, que não fazem parte do cânone da literatura clássica, mas que apresentam qualidade confirmada pela crítica especializada e apresentam também as vozes de literaturas por vezes excluídas. Como se pode notar, foram selecionadas apenas obras escritas originalmente em espanhol uma vez que o contexto era de um curso de espanhol como língua adicional. Como já dito anteriormente, considero que, além do conhecimento linguístico-comunicativo, os alunos podem se abrir também para entender a cultura de países hispano-falantes, da qual a literatura, reconhecidamente, faz parte.

Após a apresentação dos livros, foi feita uma votação e os alunos então decidiram, quase que unanimemente, ler o livro *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez. Alguns justificaram que, por se tratar de um livro de um autor ganhador do prêmio Nobel de literatura e por ser um livro muito conhecido, seria uma experiência interessante. Acordou-se também que seria feita a leitura de um capítulo por semana e que este capítulo seria discutido na aula seguinte. Tentou-se ali tomar todas as decisões de forma democrática, com cada um expondo seu ponto de vista, a fim de privilegiar o posicionamento dos alunos, e para que eles estivessem conscientes de seu poder de decisão no processo. Foi, ainda, apresentado o Manual da Tertúlia Literária Dialógica³⁸ e seus princípios, a fim de que os alunos entendessem de que se tratava o processo. Ao longo das aulas do primeiro semestre, as tertúlias foram gravadas e ao final do primeiro semestre foi feita uma discussão com os participantes a fim de verificar como estes perceberam a atividade.

A turma se manteve com poucas alterações para o segundo semestre. Era composta por 20 alunos, dos quais sete eram homens e treze mulheres. Uma aluna nunca apareceu e ao longo do semestre três desistiram (dois homens e uma mulher), totalizando 16 participantes. Conforme apresentado na Tabela 4: Alunos do segundo semestre

Tabela 4 - Alunos do segundo semestre

Turma 2 (2º/2015)	
Alunos totais matriculados no curso	20
Alunas participantes da pesquisa	12
Alunos participantes da pesquisa	6

principal objetivo identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores.

³⁸ Disponível em: http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Manual-Tertulias-Literarias-Dial%C3%B3gicas_CONFAPAEA.pdf

Total de estudantes participantes	18
Alunos cujos dados serão analisados	16

Como forma de dinamizar o processo de escolha do livro, optei por levar uma lista com as “100 mejores novelas en español” da revista *Semana*³⁹, pois nessa listagem era apresentada uma crítica dos livros. Cada aluno recebeu uma folha com alguns livros da lista e a crítica correspondente, eles deveriam ler e explicar para os demais se o livro era interessante e se valia a pena ser lido. Depois de uma breve explicação sobre cada, os alunos ficaram em dúvida entre alguns livros e decidimos pesquisar o preço e a quantidade de páginas de cada livro para escolher apenas um. Depois de pesquisar alguns, os alunos escolheram *Estrella Distante*, de Roberto Bolaño, levando em consideração a quantidade de páginas, 157, e a média de preço, R\$ 35,20, no segundo semestre de 2015. Informo a quantidade de páginas e o preço, pois foi o critério que os alunos usaram para escolher o livro. A quantidade de páginas era um fator importante pois o livro deveria ser lido em um semestre.

É importante ressaltar que, em relação à turma do primeiro semestre, a maior parte dos alunos permaneceu no curso, e alguns novos entraram, uma vez que foi aberta nova inscrição por sorteio para o segundo semestre de 2015. Na coluna “Situação” da Tabela 5: Perfil dos estudantes do segundo semestre, informo se o participante continuou na pesquisa desde a primeira turma, se desistiu, ou se era aluno novo que não participou do primeiro semestre.

Tabela 5 - Perfil dos estudantes do segundo semestre

Perfil dos estudantes (2º 2015)					
Como aparece na pesquisa	Gênero	Escolaridade	Faixa etária	Estado civil	Situação
Participante 1	Feminino	Superior	35 – 40	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 2	Feminino	Superior	Acima de 50	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 3	Masculino	Superior	40 – 45	Casado	Desistiu do curso
Participante 4	Masculino	Superior	40 – 45	Casado	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 5	Feminino	Superior	30 – 35	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 6	Feminino	Ensino médio	30 – 35	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 7	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro	Participou da 1ª e da 2ª turma

³⁹ A revista está disponível em: <http://www.semana.com/cultura/articulo/las-mejores-100-novelas-lengua-espanola-ultimos-25-anos/84192-3>

Participante 8	Masculino	Superior	30 – 35	Casado	Desistiu do curso
Participante 9	Feminino	Superior	Acima de 50	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 10	Feminino	Ensino médio	Acima de 50	Casada	Desistiu do curso
Participante 11	Feminino	Superior	25 – 30	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 12	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira	Desistiu do curso
Participante 13	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 14	Feminino	Superior	30 – 35	Solteira	Desistiu do curso
Participante 15	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 16	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 17	Feminino	Superior	20-25	Solteira	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 18	Masculino	Superior	45-50	Casado	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 19	Masculino	Superior	30-35	Solteiro	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 20	Feminino	Superior	20-25	Solteira	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 21	Feminino	Superior	20-25	Solteira	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre

Podemos perceber, pela tabela, que como houve desistências entre o primeiro e segundo semestre e também a entrada de novos estudantes. Contudo, a quantidade de participantes da pesquisa permaneceu. Percebemos, também, que apenas 5 alunos do segundo semestre não participaram do primeiro semestre. Desta forma, considero apenas uma turma. Contudo, ressalto a divisão em semestres para facilitar a análise de acordo com o livro lido.

3.4 Instrumentos de pesquisa e geração de dados

Como foi proposta uma atividade para que os dados existissem, isto é, busquei realizar a Tertúlia Literária Dialógica nas aulas para conduzir a investigação, falarei aqui em geração de dados e não de coleta. Em relação à geração de dados, esta foi feita da seguinte maneira: todas as tertúlias foram gravadas em áudio, e escutadas posteriormente para a análise aqui descrita. As partes consideradas mais relevantes foram transcritas para demonstrar as discussões que aconteceram. Como são muitas horas de áudio – aproximadamente 31,2 horas, não foi possível transcrever todas as tertúlias. Ao final de cada semestre, houve ainda uma discussão final com a turma em que cada aluno falou sobre suas impressões acerca de toda a atividade e dos textos usados. Considerando a particularidade da atividade proposta, considere mais importante tentar reproduzir aqui como aconteciam as discussões em sala do que analisar as impressões dos alunos com entrevistas pessoais. Ainda que a opinião de cada um seja muito importante para o trabalho e para se pensar em uma continuidade, acredito que com a mostra das discussões poderei demonstrar melhor como era a TLD. Ressalto ainda que em muitos momentos as discussões foram a respeito do enredo do livro, de como os alunos entendiam determinados acontecimentos e o que opinavam. Contudo, considerando que a análise de dados será feita a partir das perguntas de pesquisa, foi feito um recorte nas discussões a fim de mostrar como as interações promovem reflexões sobre questões identitárias que possibilitam o letramento crítico, e como os alunos entendem a prática da TLD.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do aporte teórico e da metodologia apresentados, inicio agora a discussão dos dados com a finalidade de refletir sobre como aconteceram as interações, quais os temas levantados e como se deram as interações. Para isso, busco relembrar aqui as perguntas de pesquisa deste estudo:

- Como a tertúlia (TLD) promove reflexões sobre questões identitárias que possibilitam o letramento crítico na sala de aula?
- De que maneira a prática da TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo?
- Como o aluno entende a prática da tertúlia (TLD) nas aulas de espanhol como língua adicional?

Assim, apresentarei excertos das transcrições buscando discutir a maneira como a TLD promove reflexões sobre identidades e com isso propiciar o letramento crítico. Finalmente, apresentarei e discutirei excertos das discussões finais para mostrar como foi a recepção, a vivência e a compreensão dos alunos ao trabalho com a TLD, pois acredito que é importante dar voz aos alunos uma vez que a TLD é fundamentalmente sobre como os alunos podem ser agentes de seu aprendizado. Buscarei organizar a análise a partir de cada pergunta de pesquisa, fazendo uma subdivisão a partir da experiência em cada semestre. Proponho essa divisão, pois é necessário situar o contexto de discussão de cada turma. Enquanto no primeiro semestre os alunos discutiram o livro *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, no segundo semestre os alunos começam discutindo *Estrella distante* de Roberto Bolaño, em seguida os contos: *No se culpe a nadie* de Julio Cortázar, *A la deriva* Horácio Quiroga e *El outro yo* de Mário Benedetti e finalmente poemas de diversos autores. Farei também a reflexão dos contos de forma separada, considerando que cada conto apresenta um contexto próprio. Desta forma, acredito que se faça necessário um breve resumo da obra discutida para explicar como os temas surgiram e mediaram as discussões. O resumo das obras será colocado antes da discussão de cada semestre.

4.1 Apresentação dos dados

Conforme dito anteriormente, a pesquisa se deu durante dois semestres. No primeiro semestre, foram gravados em áudio 15 momentos de trabalho com tertúlias (numerados como Tertúlia 1, 2, 3 etc.), com durações variadas, e ao final foi feita uma discussão com todos os participantes, conforme consta na Tabela 6: Tertúlias do primeiro semestre, apresentada a seguir.

Tabela 6 - Tertúlias do primeiro semestre

Primeiro semestre (1º 2015)			
	Data de realização	Duração	Obra lida
Tertúlia 1	07/03/2015	07'28''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 2	14/03/2015	49'51''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 3	21/03/2015	47'28''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 4	28/03/2015	39'28''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 5	11/04/2015	54'35''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 6	25/04/2015	81'13''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 7	02/05/2015	49'40''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 8	09/05/2015	62'48''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 9	16/05/2015	93'15''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 10	23/05/2015	63'41''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 11	30/05/2015	40'01''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez

Tertúlia 12	13/06/2015	89'32''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 13	20/06/2015	31'32''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 14	27/06/2015	98'56''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Tertúlia 15	04/07/2015	41'22''	<i>Cien años de soledad</i> – Gabriel García Márquez
Discussão final	04/07/2015	57'16''	

Foram planejados 20 encontros de 4h cada, totalizando 80h. Desses 20 encontros, foram realizados momentos de TLD em 15, sendo que os demais foram usados para avaliação escrita, entrega de notas e atividades a distância. De maneira geral, o trabalho era organizado da seguinte forma: do total de quatro horas de aula, as duas primeiras eram destinadas para atividades usando o livro didático (*Nuevo Español en Marcha 4*)⁴⁰. Havia então um intervalo e, em seguida, acontecia a Tertúlia. A seguir, descreverei como se deu a dinâmica da Tertúlia na Turma 1.

Na primeira aula, foi apresentada a proposta da TLD para os alunos, mostrei o *Manual de Tertúlia Literária Dialógica*, os princípios e expliquei como se daria a atividade. Ademais, foi entregue o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido ⁴¹para que aqueles que desejassem participar da pesquisa pudessem assinar e comprovar a participação. Todos aceitaram participar da atividade, mas dois alunos não assinaram o termo solicitado e por isso seus dados não serão analisados. No momento da entrega dos termos, eles receberam, leram, mas não entregaram assinados, compreendi assim que não queriam participar da pesquisa. O momento seguinte foi da escolha do livro a ser lido. Apresentei algumas opções aos alunos, que eram livros que eu tinha em casa e já havia lido, assim pude falar um pouco do autor e da história. A maioria escolheu ler *Cien años de soledad*, pois já tinham ouvido falar deste livro e de seu autor, e estavam interessados em ler um livro de um ganhador do prêmio Nobel. Desta forma, se comprometeram em adquirir o livro e ler o primeiro capítulo para a aula seguinte.

⁴⁰ CASTRO, Francisca; RODERO, Ignacio; SARDINERO, Carmen. *Nuevo español en marcha 4*. 1ª Ed. Madri, SGEL, 2014.

⁴¹ Ver Apêndice B

No dia 07/03/2015 nem todos estavam com os livros. Assim, decidimos fazer uma primeira tertúlia teste com aqueles que tinham o livro e haviam lido o primeiro capítulo para ver se todos haviam entendido como se daria a discussão, por isso essa tertúlia foi tão curta. Sentamo-nos em círculo, como em todas as aulas, e os alunos foram falando sobre o que mais lhes chamou a atenção no capítulo, conforme prevê Flecha (1997, p.17):

A tertúlia literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ser lido em voz alta e explica porque este lhe pareceu significativo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo sobre determinado ponto de vista, este se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea.

No dia 14/03/2015 foi feita a segunda tertúlia. Os alunos estavam sentados já em semicírculo, nos juntamos de forma que todos pudessem se ver. Levei uma bola para que fosse passada e a pessoa que estivesse com a bola tivesse a palavra. A ideia não funcionou muito bem, pois eles se esqueciam de passar a bola e alguns começavam a falar mesmo sem ter a bola. Assim, com o passar dos dias, a bola passou a não ser mais usada.

Nas aulas seguintes, prevaleceu a dinâmica de se sentar em círculo e comentar sobre o livro. Quando era necessário, escrevia algumas coisas no quadro, tais como vocabulário, árvore genealógica da família, algum site de busca, dentre outros. Já nos primeiros capítulos, os alunos diziam ter dificuldades com os personagens por estes terem nomes iguais ou muito parecidos, então era comum eu colocar a árvore genealógica da família Buendía⁴² no quadro, principalmente nas tertúlias iniciais.

No segundo semestre, decidi dinamizar a escolha do livro, como já dito, e levei a listagem das 100 mejores novelas em espanhol. De todos os livros o escolhido foi *Estrella distante*. Como o livro era pequeno, e acordamos a leitura de um ou dois capítulos por semana, sua leitura terminou antes do final do semestre. Então, para continuar com a tertúlia,

⁴² Família principal do romance *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez.

decidi testar outros gêneros literários e assim fizemos a leitura de 3 contos e algumas poesias, conforme consta na Tabela 7: Tertúlias do segundo semestre, apresentada a seguir.

Tabela 7 - Tertúlias do segundo semestre

Segundo semestre (2º 2015)			
	Data de realização	Duração	Obra lida
Tertúlia 1	05/09/2015	120'07''	<i>Estrella distante</i> – Roberto Bolaño
Tertúlia 2	12/09/2015	85'15''	<i>Estrella distante</i> – Roberto Bolaño
Tertúlia 3	26/09/2015	46'10''	<i>Estrella distante</i> – Roberto Bolaño
Tertúlia 4	03/10/2015	57'23''	<i>Estrella distante</i> – Roberto Bolaño
Tertúlia 5	10/10/2015	59'34''	<i>Estrella distante</i> – Roberto Bolaño
Tertúlia 6	07/11/2015	94'01''	<i>Estrella distante</i> – Roberto Bolaño
Tertúlia 7	14/11/2015	53'08''	<i>No se culpe a nadie</i> – Julio Cortázar
Tertúlia 8	21/11/2015	62'25''	<i>A la deriva</i> – Horacio Quiroga
Tertúlia 9	28/11/2015	46'36''	<i>El otro yo</i> – Mario Benedetti
Tertúlia 10	07/12/2015	85'16''	Poemas diversos
Tertúlia 11	12/12/2016	83'06''	Poemas diversos
Discussão final	19/12/2016	35'54''	

No final do semestre com a primeira turma, alguns alunos sugeriram que houvesse tertúlia em um sábado e aula no seguinte, para que houvesse mais tempo para leitura e discussão da obra. Essa proposta foi feita no primeiro dia de aula da segunda turma e, apesar de alguns alunos a acharem interessante, acabou não acontecendo, pois, a maioria não achou interessante passar as quatro horas da aula discutindo sobre o livro e a leitura da obra *Estrella Distante* acabou sendo diferente da experiência com *Cien años de soledad*. Como a leitura de *Estrella Distante* foi mais rápida também, uma vez que o livro era menor, houve a possibilidade de ler obras em outros gêneros, como contos e poesias. A leitura de contos foi feita a partir de indicações da professora e dos alunos, e a leitura de poemas foi feita com cada um tendo a liberdade de levar um poema e comentar para os demais o porquê da escolha. Não foi exigido que fossem obras originalmente escritas em espanhol, pois quis vivenciar como seria o trabalho com obras traduzidas, e também não houve uma curadoria por parte da professora, assim os alunos tiveram liberdade para levar o que quisessem.

Conforme vimos, cada semestre apresentou uma experiência própria e única da turma com Tertúlia. Assim, farei a análise de cada semestre de forma separada, em cada uma das perguntas de pesquisa. Haverá ainda uma separação de acordo com a obra lida para que fique mais claro o contexto em que a discussão analisada surgiu. Assim, para a pergunta de pesquisa “Como a tertúlia (TLD) abre espaço para a reflexão sobre questões identitárias e possibilita o letramento crítico na sala de aula? ”, farei a análise do primeiro semestre em relação à leitura e discussão do livro *Cien años de soledad*, em seguida, do segundo semestre em relação à leitura e discussão do livro *Estrella Distante* e dos contos. Procederei da mesma forma para a pergunta “Como o aluno de espanhol percebe a prática da TLD nas aulas de espanhol como língua adicional? ”.

Para a transcrição dos dados, levei em consideração algumas das regras de convenção de Marcuschi (2003) e criei a Tabela 8: Símbolos da transcrição, que exponho a seguir.

Tabela 8 - Símbolos da transcrição

Símbolos da transcrição	
Situação	Símbolo
Comentário da pesquisadora	(())
Incompreensão de segmentos ou palavras	()
Falas simultâneas	[[]]
Continuação da fala sobreposta	=
Trecho lido do livro	“”
Interrogação	¿?
Truncamento, interrupção	/
Pausa	...
Alongamento de vogal	:

Símbolos utilizados para a transcrição conforme Marcuschi (2003).

Na tabela anterior, vimos alguns símbolos básicos para a compreensão dos dados. Como a análise vai levar em consideração mais o conteúdo do que a forma, acreditei não ser necessário detalhar mais as ocorrências da fala. Ademais, é importante ressaltar que tentei reproduzir de maneira fiel a fala dos alunos. Assim, quando há uma palavra em português é porque tal palavra foi dita em português, assim como as palavras que caracterizariam uma interlíngua dos alunos. Acredito que seja importante manter desta forma para mostrar como, mesmo com algumas inadequações de vocabulário, os alunos se empenhavam em falar e expressar suas ideias.

4.1.1 Tertúlia, identidade e letramento crítico

Como já foi dito anteriormente, apesar de a maioria dos alunos se manter na turma nos dois semestres, organizei a análise separando-a por semestre, para que seja mais fácil visualizar os dados, uma vez que em cada semestre a discussão teve como base um livro distinto. Assim, primeiro veremos o perfil dos alunos do primeiro semestre, os diálogos e as interações ocorridos durante suas Tertúlias e em seguida o perfil dos alunos do segundo semestre e o mesmo em relação às suas Tertúlias.

ANÁLISE DO PRIMEIRO SEMESTRE

Conforme visto na introdução, a primeira pergunta que norteia este estudo foi: Como a tertúlia (TLD) abre espaço para a reflexão sobre questões identitárias e possibilita o letramento crítico na sala de aula? Como questões identitárias serão discutidas, creio que seja interessante trazer aqui algumas informações sobre os participantes. Assim, apresentarei mais uma vez a Tabela 2: Perfil dos estudantes do primeiro semestre, e a Tabela 5: Perfil dos estudantes do segundo semestre, antes de cada discussão.

Tabela 1 - Perfil dos participantes do primeiro semestre

Primeiro semestre				
Como aparece na pesquisa	Gênero	Escolaridade	Faixa etária	Estado civil
Participante 1	Feminino	Superior	35 – 40	Casada
Participante 2	Feminino	Superior	60 – 65	Casada
Participante 3	Masculino	Superior	40 – 45	Casado
Participante 4	Masculino	Superior	40 – 45	Casado
Participante 5	Feminino	Superior	30 – 35	Casada
Participante 6	Feminino	Ensino médio	30 – 35	Casada
Participante 7	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro
Participante 8	Masculino	Superior	30 – 35	Casado
Participante 9	Feminino	Superior	60 – 65	Casada
Participante 10	Feminino	Ensino médio	60 – 65	Casada
Participante 11	Feminino	Superior	25 – 30	Casada
Participante 12	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira
Participante 13	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira
Participante 14	Feminino	Superior	30 – 35	Solteira
Participante 15	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira
Participante 16	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro

A partir da Tabela 2, podemos verificar que a maior parte dos alunos eram mulheres com ensino superior, casadas e adultas.

Acredito que antes de iniciar a análise seja interessante também apresentar um resumo sobre a obra *Cien años de soledad* para que possamos compreender o contexto das falas dos participantes. Ademais, ressalto que durante a análise farei um breve comentário sobre em qual parte da obra estávamos e como surgiu a discussão transcrita. *Cien años de soledad* é um dos romances mais importantes de Gabriel García Márquez e foi publicado pela primeira vez em 1967. Para a leitura foi permitido que os alunos lessem a edição que pudessem encontrar, desde que fosse o livro original em espanhol. Em linhas gerais, o romance conta a história da família Buendía e sua vida no povoado Macondo. A história dura cem anos e nos primeiros capítulos vemos a história de Úrsula, José Arcadio Buendía e seus filhos naturais José Arcadio, Aureliano e Amaranta, e a filha adotiva Rebeca. Outros personagens surgem, tanto na família como agregados e amigos, e com o passar do tempo se tornam protagonistas de capítulos específicos. Assim, as falas dos alunos muitas vezes partem de acontecimentos do livro.

A primeira tertúlia aconteceu em 07/03/2005. Na aula anterior havia pedido que os alunos adquirissem o livro e lessem o primeiro capítulo para que pudessemos começar as discussões. Porém, como nem todos haviam comprado e lido a parte acordada, decidimos fazer uma tertúlia inicial que durou 7'27". O tema de discussão eram os personagens principais José Arcadio Buendía e Úrsula Iguarán e sua caracterização pelo autor. Já nesta primeira tertúlia, surgiu o tema: a questão da mulher na sociedade.

Tertúlia 1 (07/03/2015)

(...)

Participante 5: la verdad me llama la atención eh: que, me da pena la postura de la mujer en este tiempo, ¿no?, que:: a una mujer le correspondía ceder a los caprichos de su esposo, que tenía sus economías, sus ahorros bien guardaditos:, tenía planes:, y llega él y la convence... de lo contrario..., e: en un momento en que: intenta hacer oro, que: hasta la panela, no sé

Professora: olla.

Participante 5: la olla se queda: con: una mistura, una mezcla que nadie consigue limpiar, y oro que es bueno nada, y: sigue más un plan y *novamente* su mujer se pierde hasta sus ahorros, entonces, qué pena, ¿no?

Participante 4: siempre la voluntad del hombre prevaleciendo ¿no?

Participante 5: sí. Y me encanta nuestro tiempo

((todos riem))

Participante 2: pero: pero nuestro tiempo hay la casa, en nuestro tiempo nosotras tenemos dos trabajos, la casa,

Participante 13: exceso de trabajo

Todos: sí

Participante 2: exceso de trabajo, porqué el hombre descansó, el hombre descansó en esta situación y hasta hoy estudiamos, estudiamos, estudiamos y no ganamos mejores a pesar de tenermos mejores informaciones, más cualificación. Entonces no es tan bueno.

Participante 4: interesante también que el libro desconstroe un modelo que prevalece desde hoy de que mujer es emoción y hombre es acción, en el libro es totalmente lo contrario.

Professora: eso es es muy interesante, es verdad. El hombre es loco, emocional y no sé qué, y la mujer más racional.

Participante 2: yo tengo una pregunta... eh: ¿nosotros somos sexos frágiles? Nosotras las mujeres ¿aún tenemos fragilidad?

Participante 4: físicamente sí ((risos))

((Todos riem))

Participante 2: solamente ((ri))

Professora: Gracyanne Barbosa

((todos riem))

Participante 2: tiene algunas mujeres que no, pero físicamente algunas mujeres hacen eh: ejercicio y queda con brazo igualito el hombre

Participante 4: ((não se compreende))

((Todos riem))

Professora: vuelvan, vuelvan, muy bien, muy bien chicos, ya pasamos de la hora. Este fue solo un ensayo de tertulia, para la semana que viene, mira, ni siquiera tiene ejercicio, ¿sí? Solo los dos capítulos, lean. ¿Alguien quiere mi libro prestado? Porqué yo tengo el digital, quieren? Puede.

Pode-se dizer que a Participante 5, como mulher, jovem e casada, se identifica com a personagem Úrsula, que no primeiro capítulo também é jovem e casada, quando ela coloca “*entonces, qué pena, ¿no?*” ao se referir a situação de Úrsula, e ao afirmar “*Y me encanta nuestro tiempo*”. Contudo, essa identificação vem com o distanciamento do momento histórico, uma vez que a participante acredita que Úrsula vive em um momento histórico anterior ao seu, no qual a situação das mulheres era mais difícil por estas serem submissas aos desejos de seus maridos. A Participante 2 também é mulher e casada, contudo problematiza o fato de o tempo presente ser melhor, ao questionar que a mulher antes tinha como papel unicamente cuidar da casa e da família, agora tem também que trabalhar, então se vê ainda mais sobrecarregada. A Participante 2 questiona também as desigualdades que existem entre homens e mulheres quando afirma que as mulheres têm melhores qualificações e não ganham melhores salários, e ao final ela retoma sua fala para questionar a existência do chamado “sexo frágil”.

Resgato aqui as contribuições de Norton (2005, p. 5), que usa o termo identidade “para fazer referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como esta relação é

construída no tempo e espaço e como essa pessoa entende suas possibilidades para o futuro”. Na fala das participantes 5 e 2, vemos que elas fazem esse exercício de partir de suas posições no mundo para pensar a personagem Úrsula, e ao mesmo tempo refletem sobre suas possibilidades para o futuro em uma sociedade que, segundo elas, apresenta maior igualdade de gênero atualmente do que há algumas décadas, mas que se encontra distante do ideal, pois como diz a Participante 2, “*pero: pero nuestro tiempo hay la casa, en nuestro tiempo nosotras tenemos dos trabajos, la casa*” dando a entender que as mulheres estão sobrecarregadas. A conversa acaba levando em consideração a fragilidade física da mulher frente ao homem, e acredito que pelo pouco tempo da tertúlia essa temática não foi aprofundada. Ademais, o comentário sobre “sexo frágil” merece destaque, pois podemos perceber a Participante 2 desconstruindo identidades de mulheres. A TLD então abre espaço para se entender a língua como espaço de desconstrução da identidade – se é na língua que ela é construída, é também na língua que podemos desnaturalizar as identidades, como já foi discutido no capítulo teórico deste trabalho com Norton (2013).

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à representação dos personagens. Em determinado momento o Participante 4, que é homem e casado, fala sobre o estereótipo de as mulheres serem emotivas e os homens racionais. Segundo ele, o que acontece no livro é o contrário, pois Úrsula aparenta ser mais racional que José Arcadio Buendía. Acredito que seja interessante retomar aqui as considerações de Woodward (2000) sobre identidade e diferença. Conforme vimos no referencial teórico, Woodward (2000, p. 39-40) afirma que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Assim, ser homem é não ser mulher, e de acordo com o Participante 4, ser mulher na sociedade é ser “emoção” e ser homem é ser “razão”. Enquanto que no livro, o autor desconstruía essa noção ao trazer um personagem masculino, José Arcadio Buendía, mais emocional, e uma personagem feminina mais voltada para a razão e ação. É interessante também perceber este comentário vindo do aluno participante. Se viesse de mim, como professora, poderíamos pensar que eu estaria dando o ritmo da discussão. Porém, o

comentário vem do aluno, isto é, a TLD abre espaço para que questões identitárias sejam problematizadas e possam, assim, ser também desconstruídas, desnaturalizadas.

Podemos observar, neste trecho, que foi apenas um momento experimental, tantas questões relacionadas ao gênero surgiram, ainda que algumas contribuições partam de lugares do senso comum, como a questão do “sexo frágil” (apesar de que os alunos estivessem naquele momento questionando o estereótipo do sexo frágil), os participantes partem do livro para refletir sobre a sociedade, sobre si. Bogdan e Biklen (1998) afirmam que a análise de dados em pesquisas aplicadas ajuda a definir planos de ação para a prática. Hoje analisando essa Tertúlia vejo que poderia ter aprofundado mais na reflexão sobre gênero na aula. Acredito que não o fiz por não ter imaginado que esse tema seria abordado já na primeira tertúlia. A TLD é uma atividade complexa e exige do professor uma preparação intensa em relação a questões identitárias. Não que o professor possa estar sempre preparado para todas as possibilidades, no sentido de poder aprofundar todo tema que surja, ou responder a todas as questões, como se isso fosse possível sempre. Contudo, é importante refletir que é possível estar preparado para o impensável à medida que nós professores estamos conscientes de que não é possível ou necessário ter respostas para todas as necessidades, mas sim acolhê-las em sala de aula. Podemos acolher as questões que surgem, torná-las temas de verdade, dar lugar e dar importância a elas. Ao fazermos isso, estamos preparados para aceitar a diferença e torná-la relevante em sala de aula e para a sala de aula. Assim, cito Bogdan e Biklen (1998) para, a partir da discussão de dados, dizer que é possível pensar em planos de ação para novos trabalhos com a TLD no ensino de línguas.

Na segunda tertúlia, realizada em 14/03/2015, surgiu outra questão identitária, desta vez em relação ao sentimento de nacionalidade dos hispano-falantes e dos brasileiros.

Tertúlia 2 (14/03/2015)

(...)

Participante 2: profe, la historia que, no que sea más desarrollada, son muy fuertes, los sentimientos de ellos, en todo que hace, todo queda muy.. muy fuerte, para mí, en todo lo que he estudiado antes, ahora es eso que me pasa de los sentimientos de ellos sobre todo, de su manera, de hablar, de se sentir, es interesante.

(...)

Participante 2: profe, ¿no le parece que son muy fuertes los sentimientos, que ha pasado?

Professora: ¿en qué sentido?

Participante 2: de todo, de que la vida, de que eh: eh: de su cultura, más fuerte, una vergüenza por más que que *possa* parecer que no es, pero habla de todo que

Professora: *como assim?*

Participante 2: no sé, eh que () de su historia sea fuerte, sea

Professora: ¿quién tiene ese sentimiento? ¿Todos?

Participante 2: creo que todos, la historia de los libros anteriores, creo de eso, la historia de un modo *geral*, general, creo.

Professora: ¿en comparación con qué?

Participante 2: en comparación con la vida de otros,

Professora: ¿cómo así?

Participante 2: yo creo que, como que, no sé explicar. Por qué yo *tô* intentando y

Professora: empieza de nuevo. Empieza otra vez.

Participante 2: porque me parece que ellos, las personas de de, de un idioma, de un país, de, de,

Professora: ¿los que hablan español?

Participante 2: los que hablan español, el autor[

Professora: [ah, ¿el autor?

Participante 2: = también, los autores que nos habla de sus historias, se habla como eh, con un sentimiento muy fuerte, de los acontecimientos que se pasan con lo *povos* de allá. Professora: [pero

Participante 2: = más ¿ha entendido?]

Professora: [entendí, pero

Participante 2: = *¿noite* a dentro? No, eh, algunas eh

Participante 4: como si la historia de cada persona tuviese su representatividad.

Participante 2: sí, sí, yo creo que en resumen es que son muy patriotas

Professora: ah sí..., pero, ¿eso no pasa a todos? ¿No creen que en Brasil somos así?

Participante 2: no, no creo.

Professora: ¿no?

Participante 2: no,

Professora: pero tenemos, por ejemplo, de literatura, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, muchos autores que hablan de Brasil, de la gente, de[

Participante 2: [pero no solo los autores, pero las personas,

Professora: =ah ¿te parece que los hispanohablantes son más patriotas? [**Participante 2:** no se sienten avergonzados, yo creo que siempre van hablar de su historia, de su familia

Participante 4: la historia del país de la democracia

Participante 2: no sé lo que () pero lo que siento es eso.

Participante 2: sí, sí, entiendo[

Participante 4: puede estar

Participante 4: la verdad

Professora: no, no, yo creo que no hay cierto y errado, es suposición, suposición, pero yo creo que eso pasa con todos.

Participante 2: ¿verdad?

Professora: yo creo que, hay una teoría que dice que en Brasil nosotros tenemos, ¿cómo se dice? Ah:, es como si no tuviéramos autoestima, como si pensáramos [**Participante 2:** sí] eh: mentalidad de perro, algo así, mentalidad de alguna cosa así, mala, que quiere decir que nosotros no nos vemos como buenos, como inteligentes, como capaces, que siempre vemos el otro, los extranjeros son muy inteligentes, y eso, eso, eso, y con nosotros no. Que nosotros siempre no vemos como menos [

Participante 2: [sí

Professora: = es nuestro problema de autoestima.

Participante 14: yo creo que los brasileños, en los otros países las personas andan con sus banderas, como, con orgullo, y en Brasil solamente en el año de la copa del mundo.

Participante 4: yo creo que ese patriotismo de alguna manera es *geracional*, entonces el patriotismo en la *Alemaña*, la persona no gusta mucho de hace una imagen de [] de estados unidos, patriota es aquel que busca una vida mejor para su país,

Professora: yo sé que por ejemplo, en España, ellos no hacen como nosotros, andar con una camisa de Brasil, de España, ellos tienen más patriotismo con sus tradiciones de comunidades, por ejemplo, Barcelona tiene mucha, no Barcelona no, Cataluña, tiene ah: mucha, le gusta mucho, les gusta mucho eso de *seren* catalanes, y no sé que, y aprender la lengua, entonces tienen una, ah: un patriotismo así muy relacionado con sus tradiciones[

Participante 4: [sus tradiciones, sus mitos, más en Brasil también tiene esa tradición, en el borde del país

Professora: = sí, en algún lugar[

Participante 4: [en el sur, también[

Professora: pero el sur tiene una conexión muy fuerte con el extranjero[

Participante 4: [sí

Professora: = muchas personas del sur que creen que[

Participante 4: [sí

Professora: =son

Participante 4: [sí, pero

Professora: =alemán[

Participante 4: [yo estoy *falando* de tradiciones típicamente brasileñas[

Professora: =sí, sí, sí

Professora: =en el norte, sí

Participante 2: el fala que nosotros somos muy *..cientes* en lugar[

Participante 4: [hay, porque la gente ...de nuestra realidad, así que, una ciudad muy nova, no tiene una tradición, una

Professora: es verdad, yo otro día, que yo tengo esa visión de Brasilia[

Participante 4: Brasilia se ...todo]

Professora: =que yo nací aquí entonces en cuanto fui a Sao Paulo he percibido algunas cosas, algunas características, y ahí pensé, pero esa gente vive aquí hace más de cien años, por eso ellos son de una manera, y nosotros no, y yo creo que aún no hay una: un alma brasiliense[

Participante 2: [sí

Participante 4: [sí

Professora: =como hay paulista,

Participante 6: cuando te vas a Paraná, Santa Catarina, sentís eso muy fuerte en diferencia a nosotros, ellos parecen entender mucho más de ...más abiertos, para esas cosas, ellos no, si te vas en ...para acá y ya está, culturas bien diferentes. Eso sí, ((risos))

Professora: y Brasil es un país continente, ¿sí? [

Participante 4: [sí

Nessa tertúlia, todos comentavam sobre suas primeiras impressões sobre o livro, os personagens, o modo de escrever do autor etc. A Participante 2 fala: “*son muy fuertes, los sentimientos de ellos, en todo que hace, todo queda muy.. muy fuerte*”, porém ninguém comenta sua fala e seguem os comentários sobre o livro. Até que ela recupera sua fala me questionando. No começo há um ruído na comunicação, pois não consigo entender exatamente o que ela quer dizer. Durante a discussão, inicialmente, discordé e opinei sobre a autoestima brasileira de se ver sempre pior que os demais. Depois os alunos começam uma discussão sobre como a nacionalidade é sentida nos demais estados do país. Temos a

Participante 6 que é do Sul do país, o Participante 2 que é do Nordeste, eu que sou de Brasília e a Participante 2 que também é de Brasília e cada um fala a partir de sua experiência, contudo, cada um apresenta uma visão diferente do nacionalismo brasileiro. A Participante 2 fala que não vê esse nacionalismo nas pessoas, apenas durante a Copa do Mundo de futebol. Por sua vez, os Participantes 6 e 2 trazem um pouco de suas experiências em outros estados. Ademais, existe uma diferenciação entre nós e eles, essa marcação de identidade através da diferença, uma característica da identidade. Segundo Woodward (2000), em que ‘nós brasileiros’ temos algumas características e ‘o latino-americano’ visto como ‘outro’ tem outras. Apesar de a obra literária trazer identificação, como na análise anterior sobre gênero, traz também um distanciamento, uma visão do outro. Sobre a diferença, Silva (2000, p. 75-76) afirma que:

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos

Refletindo sobre o discurso da Participante 2, vemos que existe essa diferenciação, em que o ponto de partida é ela e sua identidade de brasileira. Os latino-americanos são definidos como “*(ellos) son muy patriotas*”, “*su cultura, más fuerte*”, “*no se sienten avergonzados, yo creo que siempre van hablar de su historia, de su familia*”. Podemos dizer, ainda, que essa construção da diferença parte de um lugar de comunidade imaginada, resgatando o conceito de Anderson (2011). A Participante 2 fala sobre esse outro, ao qual ela não tem acesso direto, mas que o acessa pela imaginação que faz através das histórias lidas, como por exemplo, quando ela cita os demais contos lidos em semestres anteriores como “boca arriba” que faz referência ao conto “*La noche boca arriba*”, de Julio Cortázar. Nesse conto, o autor aborda um sacrifício humano asteca, assim, podemos supor que quando a Participante 2 cita esse conto, o cita por acreditar que essa menção aos astecas representa como os hispano-falantes estão ligados aos seus antepassados. Em relação à representação, Woodward (2000, p.17) afirma que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero

ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Cabe ainda refletir sobre o surgimento desta questão em Brasília, uma cidade relativamente nova, em que muitos de seus habitantes nasceram em outros estados ou são descendentes de pessoas vindas de outros estados, como boa parte dos alunos. Pode-se dizer que esse fato afeta a visão de cada um sobre a nacionalidade do brasileiro. Acredito que esse também foi um momento cuja discussão sobre identidade poderia ter sido aprofundada na aula seguinte, ou no encontro seguinte. Penso que eu poderia, por exemplo, ter pedido que os alunos definissem o que é ser brasileiro, o que é ser de um ou de outro estado e como eles se veem em Brasília.

Na terceira tertúlia, surgem questões sobre política, um tema que vai reaparecer nas discussões da Turma 2. Na terceira tertúlia, os alunos falam sobre como Macondo foi organizada por José Arcadio Buendía e sobre uma reforma que ele e Úrsula queriam fazer na casa da família.

Tertúlia 3 (21/03/2015)

(...)

Participante 4: incluso eh el autor es socialista, entonces en la página 53 el habla de de ah: habla de una vida de de como se dice, el personaje principal, ¿cómo se llama? Buendía

Professora: ah, José Arcadio Buendía

Participante 4: sí, Buendía, ((lê um fragmento)) *enton* en esa, en el capítulo también eh: todo que Buendía hacía era igual para todo mundo, ninguna persona, ninguna una familia tenía privilegio ni él mismo él era un Líder que no aprovechaba de de sus

Professora: liderazgo, ¿de las personas o de la posición?

Participante 4: De las personas que si eh: lideradas por él...

Professora: comprendí. ¿Por qué Úrsula estaba construyendo la casa y no José Arcadio Buendía?

Participante 13: porque percibió que sus hijos ya estaban grandes y en algún momento iban, no iba a caber todos en la casa ni sus convidados, [Professora: invitados] invitados y cuando casasen y llamasen alguien no *tería* espacio para todos.

Participante 4: Úrsula era un poco capitalista, la persona que va allá y vende y [Professora: ¿cómo ella hacia dinero?]

Alunos: muitas falas

Participante 7: hacia animales de caramelo

Sobre a interação acima descrita, ressalto primeiramente o aparecimento da questão que chamo aqui de personagem *versus* autor: o Participante 4 afirma que o autor era socialista, fazendo referência a Gabriel García Márquez, e depois traz um fragmento do livro que corrobora sua visão. Contudo, o fragmento trata do personagem José Arcadio Buendía,

então teria sido interessante aproveitar esse momento para diferenciar autor de personagem e problematizar até que ponto os autores se deixam transparecer em uma obra.

Além disso, na questão do Socialismo e Capitalismo, o Participante 4 afirma, mais à frente, que Úrsula seria capitalista. Nesse momento teria sido interessante discutir como ele vê essa questão de ser socialista ou capitalista e como os personagens representariam isso. Através de sua fala podemos perceber que há uma ideia do que seja ser socialista, que corresponderia à pessoa que determina que todos vão usufruir igualmente de um bem e que ninguém, nem ele mesmo será privilegiado, enquanto que capitalista seria aquele que vende ou comercializa. Esses termos ou essa diferenciação não estão presentes no romance. Então ele lê e conclui que pode diferenciar os personagens de acordo com essa dicotomização, em que um seria o oposto do outro. Durante a aula, como disse, não me aprofundei nessa temática, contudo, refletindo agora durante a análise acredito que teria sido necessário não só discutir o que é Socialismo e o que é Capitalismo, mas se eles são opostos irreconciliáveis ou se podem coexistir.

Acredito, ainda, que esse seria um bom momento para explorar a dimensão instrumental que é prevista nos princípios da TLD. Sobre a dimensão instrumental, Flecha (1998, p.33) afirma que:

A aprendizagem dialógica abarca todos os aspectos que são acordados para aprender. Inclui, portanto, a aprendizagem instrumental daqueles conhecimentos e habilidades que se consideram necessários possuir. O dialógico não se opõe ao instrumental, e sim a colonização tecnocrática da aprendizagem. (...) A aprendizagem instrumental se intensifica e se aprofunda quando situada em um marco dialógico adequado⁴³

Assim, também é possível partir da tertúlia para tratar temas da dimensão instrumental, como o Capitalismo e Socialismo. Se numa aula de Sociologia o professor define esses termos e os explica, numa aula que trabalhe com a tertúlia, seria possível partir do texto para revisitar esses conceitos e aprofundá-los.

Essa reflexão me faz perceber que o diálogo, a partir da obra literária, é rico e imprevisível no sentido de o professor não conseguir prever todos os temas que vão surgir. Até porque os temas não dependem só da obra lida, mas também de como os alunos vão receber aquela leitura. O que seria aconselhável, como proposta pedagógica, é manter sempre

⁴³ Tradução de: “El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por lo tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. (...) El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco ideológico”

o diálogo entre as aulas e construir o conhecimento com os alunos. Ao surgir uma questão como essa do Socialismo versus o Capitalismo, o professor pode promover uma discussão na aula seguinte, pode pedir que os alunos pesquisem e falem sobre o tema em sala de aula, dentre outras possibilidades. Pode também explorar os sentimentos relacionados a essas categorias identitárias: você é capitalista ou socialista? Quais os sentidos de ser isso ou aquilo?

Ressalto que o Participante 4 traz para a discussão uma visão própria desses construtos sociais quando diz: *“incluso eh el autor es socialista, entonces en la página 53 el habla de de ah: habla de una vida de de como se dice, el personaje principal, ¿cómo se llama? Buendía (...) sí, Buendía, ((lê um fragmento)) enton en esa, en el capítulo también eh: todo que Buendía hacía era igual para todo mundo, ninguna persona, ninguna una familia tenía privilegio ni él mesmo él era un Líder que no aprovechaba de de sus” e “Úrsula era un poco capitalista, la persona que va allá y vende”*. Percebemos que para ele o socialista é aquele que divide os bens de forma igual enquanto que o capitalista é aquele que vende. Assim, a partir dessa oportunidade, é possível desenvolver um diálogo maior, como propõe Freire (2011, p.120) ao dizer que: “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Quando consideramos que o diálogo se dá entre seres iguais e que o professor não é o único detentor de conhecimento, é possível propor o diálogo.

Na Tertúlia 4 (28/03/2015), tivemos uma discussão sobre a temática inveja. Essa discussão teve como pano de fundo o triângulo amoroso entre os personagens Amaranta, Rebeca e Pietro Caspi, de *Cien años de soledad*. As duas irmãs se apaixonam pelo mesmo homem que escolhe Rebeca como namorada. Amaranta não aceita a rejeição e faz tudo que pode para desfazer o casal.

Tertúlia 4 (28/03/2015)

(...)

Professora: ¿Qué les parece esta actitud de Amaranta?

Participante 10: es una persona muy amarga, muy muy eh: *invejosa*, como é *invejosa* [envidiosa] envidiosa del amor, por qué como si fuera, si estuviese disputando una cosa que que no era para ella

Participante 11: un amor solitario

Participante 10: solo no acepta el amor de él por Rebeca.

Professora: ¿Creen que eso es cosa del libro o pasa en nuestra vida?

Muitos falam

Professora: ¿pasa?

Participante 6: sí.

Participante 2: a veces piensa que es muy guapa la persona, ((não se compreende))

Professora: ¿Y conocen personas así? ¿Conviven? ¿Qué les parece? Yo no conozco. Creo que envidia, bueno, ¿qué piensan de envidia? ¿Todos tenemos envidia? ¿o no?

Neste momento, os alunos discutem sobre o triângulo amoroso que existe entre Amaranta, Rebeca e Pietro Crespi e aproveitou essa discussão para relacionar com questões da vida.

Participante 7: tengo una, una *dece*, una definición de esa, porque yo creo que todas las personas cuando ven algo que les agrada deciden tener, el problema es la, las acciones, las acciones por lo pensamiento, los medios que, los medios, no sé, yo creo que la mayoría no se siente feliz, si yo veo alguien haciendo algo que me gustaría, yo me *sinto* feliz por él, y pienso como *podría* aprender, como debería hacer también, pero no no es una competición, eh: él no necesita de de dejar de hacer para que yo lo haga, entonces creo que el pensamiento de competición que es el problema. No sé si exactamente *iso* es la envidia, yo creo que el deseo por hacer cosas que nos nos parecen buenas acontece con todos. El problema son, la las malas acciones o pensamientos que tenemos a partir de eso.

Professora: yo he visto que [Participante 11: que diferencia] yo he visto una definición de envidia, no me acuerdo donde, que era así que envidia es querer tener lo que el otro tiene y querer que el otro no tenga [Participante 2: no tenga] Entonces es eso, no tenga. Entonces si el otro tiene un coche muy caro, [Participante 2: podría ser yo] yo no solo quiero tener, yo quiero tener el coche y quiero que él no tenga.

((murmúrios, não se compreende))

Professora: ¿Sí?

Participante 2: mi sobrina, eh, eh, ella se enamoró de alguien pero eh una, amiga, se interesó y tomó y se casó con el cara, y mi sobrina aun fue ayudar a hacer la fiesta. yo no iría nunca, ((muitos falam ao mesmo tempo))

Professora: ahora una pregunta polémica pero alguien (*psiu*) pregunta polémica, ¿alguien puede robar el novio de otra persona?

Todos: no, no

Participante 6: pienso que no.

Participante 2: los hombres son muy susceptibles ((não se compreende))

Professora: ¿los hombres son tan susceptibles así? ¿Son tan? (risos)

Participante 7: tan no, no es posible robar, si pero hay, yo siempre me *lembro* de una novela mexicana, ¿sí? (risos) hay un muy muy *encenaciones* y mentiras que a veces hacen las personas pensar cosas de otras, entonces no hay técnicamente como robar pero hay *atrapajar* [Participante 11: manipular] sí [Professora: manipular la situación] sí, [Participante 2: porque es como se dice, *factoide*. una mentira con aspecto de verdad]

Professora: hummm

Participante 2: entonces, hace todo y la persona queda

Participante 13: pero si crees en la mentira es por qué no gusta de verdad. Si gustas de verdad pueden decir todo que [Participante 2: no, no se habla sobre carácter] [Participante 6: depende] [Participante 7: es complicado porque nosotros todos tenemos *ciumes* y [Professora: celos] celos y é complicado é juzgar así, decisiones tan, porque nosotros somos muy influenciados por lo que vemos, lo que nos he hablado, entonces]

Professora: eso es complejo

Participante 14: y en el momento hace algo que va a *arrependerse* después.

O Participante 7 levanta questões sobre a competição, uma característica marcante da sociedade pós-moderna – individualismo competitivo. É interessante ver como a TLD promove oportunidades para que os alunos entendam o texto não simplesmente como construções estáticas na língua, mas se aproximem do texto e aproximem o texto de si mesmos.

A Participante 10 apresenta uma reflexão sobre como não sentir inveja e sim ficar feliz pelo próximo, ao que eu, a professora, trago uma definição de inveja e em seguida a Participante 2 traz um caso de sua família que considera parecido, em que uma sobrinha é vítima de inveja e teria seu namorado roubado, mas mesmo assim se dispõe a ajudar a pessoa que a atrapalhou, e então a Participante 2 conclui que os homens são mais suscetíveis a serem enganados ou roubados por outras mulheres. Vemos que é mais um caso em que a identidade de gênero apresenta um papel importante, pois a Participante 2 demonstra acreditar que os homens são mais suscetíveis a serem enganados por outras mulheres. Os homens, assim, se diferem das mulheres por serem mais “ingênuos” e as mulheres são vistas como “vilãs” que roubam os outros ou como “vítimas” que têm seus homens roubados, e qualquer atitude de superar esses papéis não é bem vista, uma vez que a Participante 2 diz que não entende porque a sobrinha ajudou no casamento da mulher que roubou seu homem. Essa visão dos papéis de homens e mulheres numa relação amorosa lembra de fato uma novela, como menciona o Participante 7, que argumenta que não seria possível “roubar” uma pessoa de outra, mas que é possível atrapalhar com atitudes, tomando como exemplo as novelas mexicanas, que contribuem na propagação dessas identidades estereotipadas de homens e mulheres como vilões e mocinhos, que são depois reproduzidas pelas pessoas. Woodward (2000, p.17) afirma que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Nesse sentido, podemos refletir sobre como a representação das identidades de gênero cria essa diferenciação entre homens e mulheres, fazendo com que uns sejam vistos como vítimas e outros como vilões. Como se pode ver, esse discurso é reproduzido como faz a Participante 2.

Na tertúlia 6, realizada em 25/04/2015, surge o tema da morte por causa da execução do personagem Arcadio. Esse tema ressurgiu muitas vezes porque os personagens têm diversas experiências distintas com a morte ao longo do romance.

Tertúlia 6 (25/04/2015)

(...)

Participante 11: me gustó de la parte que eh: ... ha dicho que ((começa a ler))“Arcadio encontró el ... y de la muerte,” entonces esa parte que habla de de que no tuviera miedo si no sabía, entonces fue algo muy fuerte

Professora: sí, muy interesante. Yo tengo miedo de la muerte. Hasta hoy. No quiero morir. ((risos)) ¿Quién más?

Participante 5: no querer morir es distinto de no tener miedo. Yo no tengo miedo ah: a causa de no tener hijos aún, no tengo alguien tan pequeño que, pero creo que los muertos no sienten falta de nada, pues están muertos, que cuando vivos sí, tenemos ganas de hacer muchas cosas y así está

Professora: pero como yo quiero mucho vivir y hacer muchas cosas, me da miedo, entonces a veces por ejemplo si yo estoy en un sitio y el techo está está mal, ahí ya me va a caer en la cabeza y me voy a morir y ¡ay dios! ((risos))

Participante 13: tienes miedo de morir temprano, ¿sí? Joven.

Professora: sí, sí

Participante 5: yo tengo miedo es de fallecer de enfermedad, cáncer, o quedarme parálitica[de eso tengo mucho miedo

Professora: [ah también tengo.

Participante 13: quiero morir como mi abuela, se acostó y murió.

Participante 11: una amiga murió el mes pasado y tenía una hija pequeña

Professora: ay me da pena

Participante 11: de cáncer.

Professora: ay que triste. Pero no sé, yo estos días estaba pensando que si tuviera alguna enfermedad así por lo menos lo iba a saber e iba a tener tiempo para pasar con mi familia, pero ah a veces me imagino, sabe esas cosas que pasan en películas que la persona eh: acabó de pelearse con su madre, pasa poco y se muere y no era eso que quería decir por último. Eso me da una sensación de ay muy malo

Participante 9: como es increíble la forma de ((incomprensível))

Participante 11: sí

Professora: es mejor, es lo que yo intento, mucho, ¿quién más?

Participante 2: como aquella película *Click*

((risos))

O tema morte aparece em muitas tertúlias, o que se dá, possivelmente, pelo fato do tema morte aparecer nos textos literários lidos e provocar identificação. Acredito que esse tema está associado com a noção de subjetividade de Woodward (2000, p. 55) “O termo (subjetividade) envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’”. Vemos, nesse trecho, como transparecem emoções subjetivas dos Participantes e também minhas. Woodward (2000, p. 55-56) fala, ainda, de como “o conceito de subjetividade permite uma exploração dos

sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade” e podemos ver esse envolvimento na fala da Participante 5, que associa seu não medo da morte ao fato de não ter filho, dando a entender que a identidade de mãe a faria agir de modo diferente, pois teria alguém dependendo de si.

Até o momento pudemos ver que as interações estão todas envolvidas por questões identitárias, com temáticas variadas, uma vez que a TLD engaja os alunos em discussões e reflexões sobre diferentes temas quando eles têm a oportunidade de se envolver de maneira mais pessoal nas interações, aliando assim a prática da língua espanhola como o que de fato eles vivenciam em seus espaços sociais. Especificamente em relação ao letramento crítico, retomo a citação de Monte Mór (2008), que diz:

Os estudos em letramento crítico têm evidenciado a relevância de uma educação que esteja engajada em “mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política”, como estabelecido por Luke & Freebody (1997, p.1), através “das tecnologias de escrita e outros modos de inscrição”. Os autores reconhecem que o letramento tem feito a diferença na vida das pessoas. (MONTE MÓR, 2008, p. 5)⁴⁴

No caso da turma em questão, os alunos estavam usando seus conhecimentos em língua espanhola para ler e debater sobre as leituras propostas, o que ocasionou também o debate em torno de diversas questões da vida cotidiana. Vimos como temas relacionados à identidade foram discutidos e como a identidade dos alunos influenciou em suas considerações. Agora veremos como outros temas surgiram e podem demonstrar como a tertúlia possibilita discussões que viabilizam a prática do letramento de forma a, como estabelece a citação de Monte Mór (2008), propor que a educação seja feita de forma engajada em mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política.

Na Tertúlia 7, de 02/05/2015, os alunos começam falando sobre Amaranta e surge o tema do incesto. No livro, a personagem Amaranta é solteira e nunca se envolveu com nenhum homem e se dedica a ajudar a mãe, Úrsula, a cuidar da casa e das crianças da família. Uma das crianças que ela ajuda a criar é o sobrinho Aureliano José, que demonstra interesse

⁴⁴ Tradução de: “The critical literacies studies have evidenced the relevance of an education that is engaged in “social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement”, as stated by Luke & Freebody (1997, p. 1), through “the technologies of writing and other modes of inscription”. The authors acknowledge that literacy education has made a difference in people's lives.” (MONTE MÓR, 2008, p. 5)

amoroso pela tia. Os dois costumam dormir juntos na mesma cama, mas quando percebe o interesse do jovem e suas intenções, Amaranta o rechaça.

Tertúlia 7 (02/05/2015)

(...)

Professora: sí, muy bien, entonces ¿creen que, que la relación que tuvo Amaranta con Aureliano José se puede considerar incesto?

Participante 4: no llegó a consumir

Participante 11: ¿no?

Participante 4: no

Professora: no, no llegó a consumir, eran provocaciones

Participante 6: porqué pensaba que podría seguir con ()

Professora: pero era eso que ella decía, que ellos no podían quedarse porque si no tendrían un hijo con cola.

Participante 6: eso.

Professora: y: muy bien, entonces vamos hablar un poco de eso, ¿creen que era incesto?

Participante 11: yo sí ()

Professora: moralmente, yo digo, no legalmente, moralmente.

Participante 4: moralmente sí

Professora: ¿y qué les parece incesto? ¿Qué opinan sobre eso?

Participante 13: moralmente () es horrible

Professora: ¿Cuál es tu religión?

Participante 13: yo soy católica. Pero había un profesor mío de biología que decía que biológicamente no es correcto, entonces

Participante 4: tiene otro tipo de afección

Nessa discussão os alunos ao mesmo tempo em que refletem sobre a personagem Amaranta e suas relações amorosas, partem para exemplos da vida real sobre o que é ou não incesto, e falam sobre moral e religião, que para eles são temas associados. E em relação à religião, os alunos trazem, inclusive, citações da Bíblia para falar sobre o incesto:

Tertúlia 7 (02/05/2015)

(...)

Participante 2: un chico me dijo que era hijo de su abuelo, ¿sabía que soy hijo de mi abuelo? Eh entonces () me abuelo se relacionó con mi... con su, con su hija. Pero ella se quedó muy, muy como se dice, muy traumatizada. Hablaba de eso como si fuera...

Professora: y ¿fue consensual o fue: violación? Porque eso ocurre mucho. Se acuerdan de un caso de un hombre que tenía sus hijas en el sótano de su casa y las molestaba y ellas se embarazaron, fue una cosa... ui

Participante 16: tengo mucho respeto por ciertas cosas, pero estoy con la Participante 13()

Professora: ¿también eres católico?

Participante 16: sí

Participante 14: yo creo que no hay una religión que

Participante 16: y en el pasado era muy normal, ¿sí? Porque las personas[

Professora: [yo creo que era común no necesariamente normal

Participante 16: eh: sí era común, eh: y hoy no es tanto

Participante 13: pero un primo más lejano hasta entiendo, pero hermano con hermana

Participante 4: siempre hay un primo con ()

Participante 13: sí, yo tengo mis primos como mis hermanos, mi padre ()

Participante 2: pero tiene una historia en la biblia que creo que Ló: eh se, sus hijos, sus hijas, dio a él vino para eh: se relacionar eh: y la población crecer

Professora: sí, pero a él no le gustó, ¿no? Cuando descubrió se quedó enfadado, ¿no? ¿No es algo así? No me acuerdo.

Participante 2: una () la otra () los bautistas

Participante 4: sí, que después se tornó rey de Israel, entonces fue un () en Israel, una relación incestuosa.

Participante 2: del padre con su hija

Ao mesmo tempo em que a Participante 14 afirma não acreditar que exista uma religião que veja o incesto com bons olhos, o Participante 16 nos lembra que no passado essa prática não era incomum no caso de primos. E a Participante 2, por sua vez, traz a história Bíblica de Ló para afirmar que mesmo na Bíblia é possível encontrar um caso de incesto. A discussão continua e chega ao ponto de contrastar biologia com moralidade.

Tertúlia 7 (02/05/2015)

(...)

Participante 2: me parece que, me parece que mi suegro y mi *sogra* ellos son, me parece no, ellos son primos, mi cuñado tiene problemas eh, como se dice, pero porque son primos. Eh: el padre de, de mi suegro era hermano de madre de mi suegra

Professora: polémica[

Participante 2: del padre de mi suegro, era hermano de la madre de mi suegro ((risos)) ((falas simultâneas)) esquizofrénico

Professora: *putz...*, ahora una polémica, a nosotros nos parece mal por cuestiones morales, ¿sí? Religión y tal, nuestras creencias, pero los animales hacen eso, ¿no? Los animales siempre los perros, los gatos[

Participante 13: [eso que mi profesor decía

Professora: =que imaginan entonces, ¿Qué está mal de verdad o que es una:[

Participante 4: los animales no tienen *senso* moral ((falas simultâneas))

Participante 14: para la biología, como dice, habló Vanessa, no hay problema, pero nosotros ((incomprensível))

Participante 5: ya he oído el contrario[

Participante 14: [él habló justo eso, que nosotros[

Participante 13: [la cuestión es que animal se pasa más fácil, pero no es ((incomprensível))

Participante 12: me acuerdo que *tinha* algunas familias que solo se relacionaban con ellos *mesmos*, para dejar la raza pura

Essa discussão transita entre as duas perguntas de pesquisa propostas uma vez que temos a moralidade, partindo de um lugar de identidade religiosa, contrastando com a biologia e contestando a questão biológica, que poderia ser vista como um letramento científico. Entendo que letramento e identidade aparecem de forma indissociáveis, com um promovendo o outro, com as questões identitárias abrindo espaço para uma perspectiva de ensino pela via dos letramentos, que pressupõe uma visão crítica a partir da leitura, e não apenas decifrar o

código escrito. Os alunos partem da leitura para a reflexão e a partir da discussão de temas identitários constroem uma visão crítica. Acredito ser necessário ressaltar que quando falo em letramento crítico me refiro a habilidade do aluno ler e se expressar na língua-alvo de forma crítica sobre diversos temas, conforme Soares (2010).

Segundo os dados da pesquisa, parece-me que as questões identitárias abrem espaço para uma perspectiva de ensino pela via dos letramentos. Assim, acho importante ressaltar que, inicialmente, eu tinha três perguntas de pesquisa, uma sobre questões identitárias, outra sobre letramento e outra sobre a percepção dos alunos. Contudo, após as análises, vi que as perguntas sobre identidade e letramento estavam atreladas e então se transformaram em uma só. Parece-me que quando as tertúlias mostram questões identitárias em debate, já estão também propiciando ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos.

Na tertúlia 8, do dia 09/05/2015, o tema que mais aparece é a guerra. Em *Cien años de soledad* acontece uma guerra entre liberais e conservadores. A guerra começa após as eleições com os liberais acusando os conservadores de terem vencido as eleições através de fraude. Do lado dos conservadores está Apolinar Moscote, que é o representante do governo em Macondo e pai da esposa de Aureliano Buendía. Do lado dos liberais está Aureliano Buendía que presenciou a fraude nas eleições e decidiu se juntar aos revoltosos. Ao comentarem essa guerra, os alunos refletem sobre a perda de sentido da guerra, que começa com questões ideológicas e depois se transforma em uma luta pelo poder. Eles também discutem se existe algum lado positivo em uma guerra, se algo de bom pode surgir da guerra, e, finalmente, alguns alunos que vivenciaram alguma guerra falam de suas experiências.

Tertúlia 8 (09/05/2015)

Participante 4: la guerra en el comienzo tiene cuestiones ideológicas, después, eh:

Participante 9: después *pierdese*

Participante 4: *pierdese*, ih: ih: simplemente se tiene busca por el poder, en la página 205 habla muy bien de eso, dice ((começa a ler)) “Iba a seguir, pero el coronel Aureliano Buendía lo interrumpió con una señal. «No pierda el tiempo, doctor -dijo-.Lo importante es que desde este momento sólo luchamos por el poder.» Sin dejar de sonreír, tomó los pliegos que le entregaron los delegados y se dispuso a firmar.” habla de la pérdida del sentido de la guerra, simplemente están luchando por el poder, la, la ((incomprensível))

Professora: pero ¿se acuerdan de lo que pasó en ese momento? En esa parte, para que él hablara eso

Participante 3: en los capítulos anteriores siempre: eh: ellos llevaban discutiendo sobre el porqué de la guerra, entonces eh: empezó a ser están peleando por ((falas simultâneas)) sí sí en el capítulo anterior los dos eh: conversaban y fueron eh *assinar*

Professora: firmar

Participante 3: después eh tiene una parte que la negociación fue más una reunión familiar, entonces cuando están en guerra, el encuentro de los dos antes eh: fue una reunión familiar, entonces es una guerra sin sentido

Participante 8: hay una parte que las personas eh hicieron un *acordo*

Participante 3: sí, el armisticio,

Participante 8: sí, con el ((incomprensible)) todo lo que los liberales estaban luchando y dice ((começa a ler mas é incomprensível a leitura)) tiene una parte en que ((incomprensible)) entonces ellos no entendían el sentido de la lucha, el capítulo habla mucho de la incertidumbre de, de, de la guerra, ellos se encontraron en muchos momentos solos y hubo este sentimiento de, de pérdida del sentido de que estaban luchando y en el fin descubrió que *aquilo* que pensaba que era el motivo de la lucha en la verdad no tenía sentido

Participante 4: me recordé de la música de Geraldo Vandré que habla de eso que los soldados están luchando, los soldados están luchando y no saben porque, y solamente los cabezas, los líderes saben porque están luchando, los mandatarios saben porque, el soldado está *cumprindo* una orden

...

Participante 3: creo que la cuestión de la guerra es cultural, lo que, eh: la historia de esta familia eh: me parece una familia de gitanos, llevan un estilo de vida gitana, entonces eh:

Professora: ¿tú crees? ¿Por qué?

Em relação às competências linguístico-comunicativas, podemos verificar, desde as primeiras tertúlias, que os alunos conseguem ler e compreender a obra, e se expressar na língua, mesmo com alguns poucos desvios de interferência da língua materna, como aparecem acima “assinar”, “acordo”, “aquilo”. Apesar disso, vemos que a conversação se mantém fluida. Acontecem pausas e repetições típicas da conversação, mas o que de fato me chama a atenção é a crítica que os alunos conseguem fazer. O Participante 4 começa falando que a guerra começa por questões ideológicas, uma vez que no livro a guerra começa após uma fraude nas eleições que deu a vitória aos conservadores, mas depois, a partir da fala do personagem Coronel Aureliano Buendía, ele conclui que a guerra perdeu seu sentido inicial e virou uma luta pelo poder. Ademais, o Participante 4 ainda faz um intertexto entre o livro e uma canção para refletir sobre a situação dos soldados, que estão na guerra lutando, sem sequer saber pelo que estão lutando. O Participante 4 fazer uso de intertextualidade é bastante interessante aqui, pois isso o coloca em posição de autoria, isto é, sua identidade é valorizada à medida que usa os textos para ganhar voz. Em relação ao letramento crítico, podemos considerar que os participantes interpretam o texto levando em consideração o contexto social e histórico que o fundamenta, que é uma característica importante do letramento crítico, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001).

A partir das análises, é possível dizer que os participantes não só falam sobre questões

identitárias, mas também, ao fazê-lo, engajam suas identidades nas interações – como mulheres, mães, cristãos. Isso nos ajuda a responder à seguinte pergunta:

De que maneira a prática da TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo?

Não sei se esta seria uma nova pergunta de pesquisa, que surge a partir dos dados (não previamente), mas penso que ela poderia ser incluída e poderia fazer parte da pesquisa, pois acredito que é possível dizer que sim, a TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua a partir do momento em que eles encontram oportunidades de usá-la com agência, não simplesmente como repetidores ou como aprendizes. Abordarei melhor essa pergunta na análise da segunda pergunta de pesquisa, uma vez que a valorização da identidade dos alunos dialoga com como eles entenderam e receberam a TLD.

Um tema que me causou incômodo no momento da análise dos áudios foi a fala do Participante 3, ao se referir à família Buendía como uma “*familia gitana*”. Durante a tertúlia questioneei sua opinião e ele completou:

Participante 3: sí, ellos son muy, muy malos, no tienen un, no tienen principios morales, ellos son muy *bagunçados*

Professora: ¿porque no tienen principios morales?

Participante 3: profe tiene *incierto*, tiene eh: abuso de menores, tiene eh: de todo, ((falas simultâneas)) y se apasiona por la niña *ainda*, pequeña, entonces esa institución de la guerra pasa impresión que hace parte de ese espíritu de ellos

Professora: pero de la familia toda solo Aureliano y José Arcadio participaron de la guerra, ((falas simultâneas))

Professora: pero ¿no creen que todas familias tienen eso? No digo familia padre e hijos, pero tíos, primos, abuelos, no tienen siempre una historia que AHHHH ((falas simultâneas))

Participante 5: hasta por la diferencia de edad que generalmente hay

Professora: no, pero no relación sexual, pero ¿no creen que las familias son tan complejas así en la vida real? ¿Que tienen siempre historias que no sabemos y que en algún día descubrimos y pasó eso en mi familia?

Analisando agora, percebo que não me aprofundei no uso do termo “*gitano*” e sim em desconstruir a ideia de que a família do livro era imoral ou amoral, trazendo a discussão para uma relação com a família de cada um. Não me recordo por que não entrei no mérito do uso do termo, mas acredito que seria um momento para trabalhar com estereótipos e tolerância a diferenças, uma vez que o uso do termo “*gitano*” é sintomático, já que o Participante 3 associa “*gitano*” a “*malos*” “*no tienen principios morales*” e “*bagunçados*”, demonstrando um

preconceito sobre os ciganos. Acredito que no ensino de uma língua adicional é fundamental trabalhar com tolerância uma vez que a língua é associada a um outro que tem uma cultura própria que é diferente, e não melhor ou pior. O povo cigano sofre bastante preconceito e nesse momento da aula eu poderia ter me aprofundado mais nessa questão. Contudo, o que fiz foi tentar mostrar como as relações familiares são complexas e não podemos julgar as famílias dos outros e nos sentir superior uma vez que muitas coisas são comuns a todas as famílias. Em seguida, a discussão volta então para o tema guerra:

Professora: de la guerra, entonces, el Participante 3 cree que es una cuestión cultural, ¿que ustedes piensan de la guerra?

Participante 9: yo pienso que es una cuestión personal, las personas quieren el poder[

Participante 4: la guerra es cultural sí

Professora: ¿y tiene algo de bueno?

Participante 4: en la guerra no, después de la guerra la reflexión que se hace sobre la guerra, los *exageros*, todo eso creo que es después de la guerra lleva las personas a reflexión ((incomprensível))

Participante 9: una parte pierde

Participante 4: todas las partes pierden

Participante 9: puedes tentar vivir, pero si pelean, un gana el otro pierde, el perdedor tiene sentimiento de ((falas sobrepostas)) aunque no haga nada habrá siempre un sentimiento de pérdida, rencor, entonces ((falas sobrepostas))

Participante 6: [puede empezar otra guerra nuevamente

Participante 5: yo creo que si hubiese una razón, eh: para empezar la guerra que uno piensa en el otro en el bien de todos, quizás fuera una solución, pero tenemos algo porque eh: uno se hace se cree superior que el otro, entonces empieza una guerra, porque uno quiere territorio, o quien sabe en el futuro el agua, el petróleo, siempre por algo material y banal, por eso creo que no sea buena para nada, y uno pierde sus entes queridos como la participante 6 habló que su abuelo[

Participante 6: bisabuelo

Participante 5: perdió, que volvió sin una[

Participante 6: sin una pierna, perdió dos hijos

Professora: ¿en qué guerra?

Participante 6: en la guerra mundial

Professora: ¿cuál guerra mundial?

Participante 6: segunda guerra mundial

Participante 9: ayer he visto una materia hablando de la guerra eh las imágenes, yo me quedé a pensar en la estupidez de estas cosas, a veces los jóvenes brasileños van a la guerra Italia, eh Estados Unidos, *Japão* y Alemania y yo me quedé a pensar cuantas muertes a troco de qué? Somos tan inocentes

Participante 4: la segunda guerra mundial cambió mucho la forma, la manera de muchas cosas, de nacionalismo, mudó el sentido de *hastear* la bandera, por que Hitler y esas cosas raza superior, entonces es una cosa buena, a veces que se llevase en frente su ideología el mundo no se quedó peor entonces la ((incomprensível)) entonces la guerra no trae *somente* cosas malas,

Participante 9: en ese caso no consigo ver cosas buenas, hay cosas que son necesarias porque están en la guerra, tiene que hacer, pero que sean buenas

Participante 4: sí, mas a veces trae una mudanza

Participante 3: por ejemplo, una cosa buena en la, en la guerra mundial proporcionó fue el desarrollo de la medicina, o desarrollo de la industria en general, porque la industria de la guerra, ella tiene que eh: buscar soluciones rápidas para atender una necesidad urgente, por ejemplo, eh vestimentas muchas vestimentas que nosotros usamos, solo fue, la la ¿cómo se dice? Fue desarrollado por, *alimentos*, algunos tipos de *alimentos* industrializados, eh: el desarrollo de la medicina, entonces eh: tiene aspectos eh: positivos, pero no creo que se justifique, eh hoy la situación de los países es muy difícil, prácticamente imposible haber una tercera guerra mundial pues los países están muy integrados, eh: organizados en grupos, eh: tenemos la ONU eh: que organiza ((falas simultâneas)) y si hay una tipo la segunda guerra, toda la humanidad, las armas hoy son muy potentes las armas nucleares

Participante 9: la guerra fría, la guerra fría en mi adolescencia e infancia, la Rusia y Estados Unidos el botón para empezar la guerra

Participante 6: sí, eh escuchado eso

Participante 9: todo el tiempo

Participante 4: la segunda guerra también, eh: armas químicas ((falas simultâneas))

Participante 3: otro aspecto que nació después de la guerra fue la declaración de los derechos humanos

Os alunos, como se pode ver na interação acima, se alinham a discursos que reconhecem a possibilidade de avanços trazidos pela guerra, apesar de afirmarem que mesmo assim não existe uma justificativa para que existam guerras. Ademais, vemos que alguns deles tiveram experiências pessoais com a guerra e opinam a partir desse lugar de fala, o que mostra mais uma vez como a questão identitária sempre aparece.

Penso que o que se pode notar é que a TLD abre espaço para que os textos lidos possam ser discutidos não a partir de um distanciamento. Antes, há uma aproximação entre os textos lidos, as obras lidas, e a vida dos leitores. Isso envolve as identidades deles, suas experiências, suas visões de mundo. Também é interessante notar que a TLD engaja os alunos na prática e no uso das línguas. Eles falam espanhol e português todo o tempo, indo e vindo, usando a língua que estão aprendendo – o espanhol – para discutir temáticas que parecem relevantes para eles – temáticas que importam de fato. Isso tem uma importância para suas identidades de usuários e falantes de espanhol – eles não são simplesmente alunos ali. São cidadãos que usam a língua.

ANÁLISE DO SEGUNDO SEMESTRE

Conforme feito no primeiro semestre, apresentarei um quadro com o perfil dos estudantes antes de iniciar a análise. Ressalto, mais uma vez, que os alunos do segundo

semestre são, em sua maioria, alunos do primeiro, exceto os participantes 17 a 21, que são novos alunos, por isso a numeração continua a mesma, ou seja, os participantes de 1 a 16 são os alunos que fizeram o primeiro semestre e continuaram no segundo. Os alunos que desistiram do curso constam também assinalados.

Tabela 5 - Perfil dos estudantes do segundo semestre

Segundo semestre					
Como aparece na pesquisa	Gênero	Escolaridade	Faixa etária	Estado civil	Situação
Participante 1	Feminino	Superior	35 – 40	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 2	Feminino	Superior	Acima de 50	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 3	Masculino	Superior	40 – 45	Casado	Desistiu do curso
Participante 4	Masculino	Superior	40 – 45	Casado	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 5	Feminino	Superior	30 – 35	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 6	Feminino	Ensino médio	30 – 35	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 7	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 8	Masculino	Superior	30 – 35	Casado	Desistiu do curso
Participante 9	Feminino	Superior	Acima de 50	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 10	Feminino	Ensino médio	Acima de 50	Casada	Desistiu do curso
Participante 11	Feminino	Superior	25 – 30	Casada	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 12	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira	Desistiu do curso
Participante 13	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 14	Feminino	Superior	30 – 35	Solteira	Desistiu do curso
Participante 15	Feminino	Superior	20 – 25	Solteira	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 16	Masculino	Superior	20 – 25	Solteiro	Participou da 1ª e da 2ª turma
Participante 17	Feminino	Superior	20-25	Solteira	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 18	Masculino	Superior	45-50	Casado	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º

					semestre
Participante 19	Masculino	Superior	30-35	Solteiro	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 20	Feminino	Superior	20-25	Solteira	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre
Participante 21	Feminino	Superior	20-25	Solteira	Novo aluno, participou apenas da pesquisa no 2º semestre

Como se pode notar na Tabela 9, o perfil da turma se mantém, apesar das saídas e entradas de novos alunos. A maioria da turma é constituída de mulheres, com nível de escolaridade superior, e idades entre 20 e 25 anos.

A primeira tertúlia aconteceu no dia 05/09/2015. Os alunos já possuíam o livro, *Estrella Distante*, e haviam lido o primeiro capítulo. A discussão girou em torno do tema ditadura, possivelmente por esse ser um dos temas principais do livro, que conta a história de jovens chilenos no início da ditadura. No livro, o narrador Arturo Belano conta a história de Ruiz Tagle, um poeta autodidata que começa a frequentar o *taller* de poesia de sua Universidade e que, depois do golpe de estado, descobre-se ser Carlos Wieder, um piloto das forças armadas que escreve poesias revolucionárias. Esse tema se manteve também na Tertúlia seguinte.

No primeiro capítulo, que é discutido na Tertúlia 1, conhecemos os personagens principais e o que acontece assim que ocorre a instauração da ditadura.

Tertúlia 1 (05/09/2015)

(...)

Participante 18: la historia es un poco parecida con la historia de todos los países que enfrentaron movimientos de libertad, eh: revolución, en América de Sur, y Chile y en principio estoy me encantando, por lo menos en esta parte, en ese sentido. Eh un grupo de jóvenes y tienen unos planos de revolución, de cambiar el momento político que el país atravesaba eran simpáticos al comunismo que era un movimiento muy fuerte, un movimiento de izquierda revolucionaria inclusive en América de Sur, y como todos, incluso Brasil, tenían un sueño de cambiar el *cenário* político esta parte que realmente me encantó.

(...)

Professora: ¿qué les parece eso de creer en la lucha armada? ¿Creen que es ingenuo o creen que de verdad un cambio solo se hace con la lucha? ¿Qué les parece?

Participante 11: Creo que hay muchas maneras de cambiar las cosas algunas eh: maneras más violentas y otras más pacíficas, hay un ejemplo, eh: por ejemplo Nelson Mandela que no ha usado de lucha armada para cambiar una nación, entonces creo que no es la única manera *nem* la mejor manera de cambiar una nación si no por la capacidad de influencia en las mentes de las personas y cambiar la conciencia de ellas.

Professora: ¿alguien más?

Participante 19: yo creo que fue la realidad que vivían, pues era una dictadura[

Professora: [aún no era

Participante 19: aún no era la dictadura pero yo, yo creo que cuando se, hay una, como las protestas ah: solo, como puedo decir, solo con palabras, esas cosas de quedarse pacifico no, creo que dictadura es un tipo de protesta mucha gente murió por los gobiernos eh: militares, ¿sí? En Brasil también, en Argentina, en Chile, Uruguay, en todos los países, entonces es interesante que con dialogo va a cambiar, para mí esto no funciona

Participante 4: interesante que la lucha armada, muchas veces la, el nivel ético es muy bajo, tanto por parte del dominante como por parte del dominado, el dominado muchas veces critica el dominante por usar la fuerza física y sigue el mismo ejemplo, la historia brasileña dice que muchos adeptos de la izquierda amenazaron a todos a defender su movimiento, incluso a hacían asalto a banco para tener dinero, muchas veces los medios que se utiliza quiere justificar los fines, ah más importantes son los fines, ((incomprensível)) los fines que se usa es para mantenerse siempre en el poder, los medios se usan todos los posibles e:

Professora: no, pero, yo no debería pero en ese ejemplo que has dado, no era para mantener el poder, era conseguir el poder

Participante 4: sí, conseguir el poder y después que conseguir el poder mantener el poder, como el caso brasileño. Otra cosa también es Martin Luther King también en Estados Unidos eh: hizo una revolución pacífica, también la India, *agora* no sé, aquel indiano también ha ((incomprensível)) la historia muchas veces, como se dice, confirma que la lucha pacífica siempre es el mejor camino.

A partir desse excerto da Tertúlia 1, vemos posicionamentos diversos: a Participante 11 fala sobre manifestações pacíficas e usa o exemplo de Nelson Mandela, o Participante 19 demonstra não acreditar no poder das manifestações e se posiciona falando sobre a ditadura e, finalmente, o Participante 4, que também é favorável às manifestações pacíficas, traz o exemplo de Martin Luther King. Entendo que essa discussão demonstra a possibilidade da transdisciplinaridade da TLD. No caso de uma aula de espanhol no contexto do Ensino Médio, seria possível propor ao professor de história uma aula conjunta para discutir sobre a ditadura no Brasil e nos demais países latino-americanos. Em caso de cursos de línguas livres, ou seja, que a matriz curricular não preveja outras disciplinas além da língua-alvo, seria possível exercer o princípio da dimensão instrumental da Tertúlia (FLECHA, 1997). Segundo esse princípio, a aprendizagem dialógica abarca todos os aspectos que são acordados pelo grupo, inclusive os conhecimentos e habilidades instrumentais (FLECHA, 1997).

Em relação ao letramento crítico, é importante perceber que os alunos já possuem uma visão crítica sobre o tema, o que corrobora a concepção de Freire (2011), que questiona a visão bancária de que os alunos chegam “vazios” na sala de aula e devem ser “preenchidos” com conteúdos. Cada participante demonstra que tem uma visão própria sobre como nós, como cidadãos, podemos atuar para mudar uma situação indesejada e a expõe.

Na tertúlia 2, do dia 12/09/2015, o tema ditadura volta a surgir, dessa vez comparado com a democracia.

Tertúlia 2 (12/09/2015)

(...)

Professora: ((após citação do livro)) hay que aceptar y seguir con la vida, por lo menos fue lo que yo comprendí de eso, creen que es así o que no, deberíamos unir y luchar y etc.

Participante 5: si quieren vivir es normal que se queden bien quietos ((risos))

Participante 4: pueden luchar, pero reconocer también que hay cosas buenas, ni *tudo* es malo ni *tudo* es bueno

Participante 2: si tiene un grupo grande para tener seguridad de que también va ser defendido[

Participante 13: [que no vas a luchar solo

Participante 2: =eh, que no vas a luchar solo, que solo hablar por hablar es peligroso, pero si quieres como la Participante 5 dijo quedar, tiene que pensar mucho que esa es la verdad, porque no sabe qué hacer

Participante 4: ¿luchar porque? ¿Qué tiene de mejor que esa, que está pasando? Hay mucho en contra pero tiene alguna cosa, luchar, luchar simplemente, cual es la propuesta para que el país mejore

Professora: ¿creen que la democracia es mejor que la dictadura?

Participante 4: con certeza

Professora: porque

Participante 2: tienes más libertad

Participante 6: más libertad

Participante 2: porque sigues solo la orientación de pocos, porque a veces son pocos haciendo algo y eh: tiene que seguir

Participante 13: vamos a ser un poco de eso pues seguimos lo que, la cuestión de la dictadura creo que es un poco la violencia, pero que la educación, la salud, es mucho mejor

Professora: no, la educación no, no es mejor

Participante 4: la cualidad

Professora: simplemente porque si fuera mejor la dictadura yo nunca podría estar haciendo eso aquí, yo no tendría la libertad en cuanto profesora para hacer lo que quiero, porque así, en la democracia ese aula es mío, yo hago lo que quiero aunque si ustedes no están de acuerdo pueden salir, pueden hacer una reclamación, y ahí el director va a hablar conmigo y si yo tengo una justificativa, por ejemplo eso de hacer la tertulia yo creo que por eso, por eso, por eso es bueno, tengo eso, eso, ahora si hay una dictadura no, no puedo hacer la tertulia.

Participante 4: mismo si estamos en la democracia hay siempre personas que quieren, creo que la verdadera () muchas personas que prohíben todo, de pensar

Participante 19: pensar sí puede, expresar que no

Participante 4: sí, expresar

Participante 7: lo exilio por ejemplo, en la dictadura retiran de los otros, retiran la persona de su país por sus pensamientos, por sus ideas, porque sus[

Professora: [exilar es la mejor cosa, porque se puede solo matar

Participante 7: =sí, ellos exilaban personas *comuns* y grandes escritores entonces son personas que tiene influencia, tiene influencia en la sociedad, entonces se les mata, hay una chance, una posibilidad ocurrir una *revolta*, revuelta, pero los pensadores que no eran tan activos como los que eran activos eh: y después aunque la dictadura no impide a pensar ella restringe y corta toda esa ((incompreensible))

Professora: y en caso de educación, había cosas que no se podía enseñar, ese tema no, esa cosa aquí no, todo era, todo sufría un maquillaje, entonces no hay como decir que la educación era mejor a causa de esas limitaciones, puede ser que había más escuelas, puede ser que la estructura fuera mejor, pero la educación en sí, sin libertad no hay educación.

É interessante perceber que os alunos se afiliam a diferentes discursos sobre a ditadura, os quais influenciam diretamente em suas opiniões. O Participante 4 afirma que, em relação à ditadura, “*ni tudo es malo ni tudo es bueno*”, uma visão semelhante à da Participante 13 que diz: “*la cuestión de la dictadura creo que es un poco la violencia, pero que la educación, la salud, es mucho mejor*”, demonstrando assim acreditar que apesar da violência, a educação e a saúde eram melhores na ditadura. Eu, acredito que por ser professora, me afilio à falta de liberdade do professor durante a ditadura e afirmo que “*sin libertad no hay educación*”. Enquanto que, por sua vez, o Participante 7 argumenta sobre a perda que é para a sociedade quando um artista que contesta a ditadura é exilado.

É importante destacar que mesmo numa discussão a princípio superficial, como a feita em sala, o Participante 4 problematiza que não existe somente o lado ruim ou o lado bom, que tudo apresenta mais de uma face. Assim, percebemos uma abertura ao diálogo, uma visão não maniqueísta da história, e uma visão crítica, como propõem as teorias do letramento crítico. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico é influenciado pelas teorias sociais que afirmam que os significados são sempre contestados, nunca dados, e estão relacionados com as lutas por poder dentro da sociedade. Nesse viés, vemos que a posição dos participantes é de contestar até que ponto a guerra é de fato necessária nos dias de hoje, quando temos tantos exemplos de manifestações pacíficas, como eles citam.

Na Tertúlia 3, do dia 26/09/2015, a discussão parte da perseguição feita pelo personagem Bibiano a Carlos Wieder e chega à “perseguição” a outras pessoas pela Internet. No livro, o narrador fala sobre as dificuldades que Bibiano enfrenta para descobrir mais sobre o passado de Carlos Wieder, tendo inclusive que viajar para obter maiores informações. Nesta

perspectiva, questiono os alunos sobre como nos dias atuais é mais fácil obter informações sobre as pessoas por causa da Internet, e como nossas vidas estão expostas nas redes sociais. A partir disso os alunos começaram a refletir sobre a autoexposição nas redes sociais.

Tertúlia 3 (26/09/2015)

(...)

Participante 7: como si todos pudieran, como si todos si hubieran hecho artistas, ¿sí?

Todos ahora son famosos a punto de tener su vida divulgada

Professora: yo creo que es bueno y malo, al mismo tiempo, el bueno es que mi vida es tan interesante como la de Preta Gil, ((risos))

Participante 7: las personas que son famosas hacen las cosas que las personas que no son famosas, mi pensamiento es ese, mi esperanza talvez que cuando las personas van a entender que es algo tan fútil eh: quedarse observando la vida, quedarse hablando de la vida de las personas, la vida de la persona sea más importante que la tuya

Professora: yo tengo esas, no periscope no tengo más, pero snapchat yo tengo me gusta porque sabe aquellos momentos en que estás haciendo nada así y ahí ves un poco, pero me gusta ver eso de la vida de la gente que conozco

Participante 7: sí, para sus amigos, hay mucha cosa que haces sus amigos pero ya no están en el mismo lugar, entonces puedes compartir con sus amigos con las personas que, los amigos que viven en otra ciudad les puede les gustar, entonces es muy bueno en ese ponto

Professora: y además de eso, de desmistificar el famoso, porque a veces Preta Gil hace un video de su viaje a Disney, ¿porque es más interesante que el video de un amigo mío que está en Disney? Mi amigo para mi es más interesante.

Participante 2: profe, yo estaba interesada en saber que tenía a mi respecto en Facebook, no he encontrado nada porque no tengo casi nada, entonces mi vida allá no está. Mi hija a veces saca foto y pone en Facebook y yo ¿quién mandó? Foto de cuando me casé, que pasa, entonces yo tuve la curiosidad y fui.

Neste trecho, falávamos sobre as redes sociais Periscope e Snapchat que são aplicativos e redes sociais de compartilhamento de vídeos, em que seus usuários podem postar vídeos e fazer transmissões de suas atividades. O Participante 7 argumenta que o interessante dessas redes sociais é que “*Todos son famosos a punto de tener su vida divulgada*”, mas em seguida problematiza o fato de as pessoas que observam a vida dos famosos como se a vida deles fosse mais interessante. Ele argumenta, ainda, que essas redes são interessantes para se compartilhar algo com amigos que se encontram distantes. A Participante 7, por sua vez, conta que teve curiosidade de buscar, no Facebook, para ver se havia algo sobre ela e demonstra certo descontentamento quando descobre que sua filha compartilhou fotos de seu casamento.

Podemos perceber que há duas formas de ver a questão da divulgação da vida privada na internet, uma como a do Participante 7 que argumenta sobre os possíveis benefícios e outra como a da Participante 2 que prefere se manter distante da Internet.

Acredito que essa diferença tenha a ver com a vivência de cada um. O Participante 7 é homem, da faixa etária de 25 a 30 anos, e pode se dizer que seria da geração *millennial*. Segundo o dicionário Oxford ⁴⁵*millennial* é usado para: “designar aqueles que chegam a idade adulta no começo do século XXI⁴⁶”. Essa geração se caracteriza por ter vivido mais anos com Internet do que sem esta, o que faz com que sua relação com a Internet seja diferente da relação daqueles de outras gerações. Contudo ao pensar nessa geração é interessante fazer sempre um recorte de classe social, visto que ainda hoje o acesso às novas tecnologias não é para todos. A Participante 2 está na faixa etária de 60 a 65 anos e demonstra não ter interesse em redes sociais ao afirmar que “*mi vida no está allá*” ao falar sobre o Facebook. Então, é possível pensar que essas visões diversas sejam influenciadas pela diferença geracional, e também pela experiência de cada um com essas redes. A tertúlia segue e a discussão chega ao tema sobre como as redes sociais podem ajudar ou atrapalhar a vida de quem as usa.

Participante 7: yo creo que la tecnología es buena, pero el uso, todo *depende* de la intención

Participante 5: yo conozco una persona que trabaja en una empresa llamada casa y video, eh: ella *recruta* personas para que trabajen en casas de personas de alto poder adquisitivo, así que el Facebook y redes en general son su mayor herramienta de trabajo, porque ella tiene una lista ih: una lista negra, así que, si quieres una *babá*, por ejemplo, ¿cómo se dice *babá*? Alguien que cuida

Professora: niñera

Participante 5: eso, una niñera y en el Facebook por ejemplo ve que una persona le gusta la salida nocturna, salir de copas y muchas fiestas, no es la persona ideal, así que estas redes le sirven muchísimo para que elija un perfil ideal

(...)

Professora: eso me parece una herramienta interesante porque por ejemplo, en el caso que la Participante 5 ha dicho, imaginemos que yo quiero trabajar como niñera y bueno, tendría que tener un perfil en Facebook adecuado, pero al mismo tiempo tengo unas amigas que siempre salen de copas y me quedo celosa de ellas, no, hoy yo voy a poner que salí y me quedé hasta las cuatro de la mañana, entonces es interesante porque uno a veces se perjudica por vender un imagen falso, o sea, si tu mientes en internet, quizás

Participante 7: ese también es un punto, no hay como saber si, eh: las cosas que están en internet son verdad, una persona que le gusta () puede ser muy responsable con sus horarios, y en su trabajo, ¿no? No hay algo que, hay grandes chances de ((ruídos e falas simultâneas))

Participante 5: no hay una regla

⁴⁵ Dicionário online: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/millennial> acesso em: 15/02/2017.

⁴⁶ Tradução de: “Denoting people reaching young adulthood in the early 21st century”

Professora: y otra cosa, es que de eso de *stalk* que estábamos hablando, hoy día con Facebook es más difícil porque todos tenemos y él pide allí madre, padre, pide esas informaciones, pero en la época de *Orkut*, por ejemplo, yo podría inventar un nombre, mi foto, u otra foto, hacer un perfil falso y allí tener una vida que, y ahí quizás nunca ser encontrada

Participante 7: sí, hay *fakes*, ¿imagina se hay un currículo y *encontra* una página, un *fake* que hay la misma foto? Hay personas que tienen dos, tres perfiles

Nessa discussão, a Participante 5 conta como uma colega usa o Facebook para selecionar funcionários. A discussão gira em torno de até que ponto o que as pessoas compartilham nas redes sociais de fato representa o que elas pensam ou quem elas são. Pensando no construto identidade, é interessante perceber como a identidade publicada na Internet é frágil, visto que pode ser falsificada, como afirma o Participante 7: “*sí, hay fakes, imagina se hay un currículo y encontra una página, un fake que hay la misma foto? Hay personas que tienen dos, tres perfiles*”. Podemos pensar então que se cada compartilhamento nas redes sociais constrói nossa possível identidade virtual, levando em consideração que a representação virtual seja uma identidade, essa identidade é tão contraditória e instável quanto a identidade pós-moderna proposta por Hall (2005). Além disso, como afirma Woodward (2000, p.31), “como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no trabalho” e essa experiência pode afetar e mudar a identidade, e assim, não necessariamente a pessoa estaria mentindo ao assumir uma nova posição, poderia estar mudando. Enfim, vemos que a forma como a Internet afeta a identidade de cada um é um tema que provoca bastante reflexões.

Na quarta tertúlia, do dia 03/10/2015, um dos temas que surge é a religião e a crença em Deus. A partir de uma discussão sobre fé, razão e filosofia, os alunos se posicionam sobre crer ou não na existência de Deus e por quê.

Tertúlia 4 (03/10/2015)

Participante 5: yo vivencie eso, en que los profesores parece que quieren que sus alumnos no crean en nada, porque eso hace de ellos menos inteligentes, y todo el contrario. Yo tuve profesores de filosofía que además eran protestantes también, algo que no se explica con la ciencia, sino con la fe, y los profes muchas veces ah sí, yo también en el pasado fui crista yo estudio y no soy más, y yo no pienso así, pienso que fe ((falas simultâneas)) yo ya estudié e incluso filosofía, ya leí sobre muchas religiones sigo protestante y pensando que mi fe es una fe que piensa y la razón puede ser sí una razón que cree

Participante 4: ahora la fe eh: hace parte de lo ser humano, la razón [

Participante 5: yo, por ejemplo, pienso que es más necesario fe para creer que Dios no existe, como es eso que Dios no existe

Professora: ¿que creen, dios existe o no? ¿Porque? Uno a cada vez, yo, yo no sé, a veces creo que sí, es como si yo no tuviera coraje de pensar que no existe, pero a veces me quedo así, ¿será? No sé, porque de verdad prueba física, física no tenemos, es como dijo la Participante 5, es fe, es creer y creer en las manifestaciones, en los milagros, pero físico no hay, y nosotros somos muy condicionados a lo físico. ¿Sí? Ah existe Dios, no sé, nunca he visto, como si nuestros ojos, nuestras manos nos dijera lo que es de verdad o no.

Participante 4: para mí es plausible creer que dios existe, yo creo que la fe no excluí la razón, *razionalmente* es posible creer, no es una cosa solamente la fe

Participante 6: yo creo que dios existe por la biblia, y eso de la fe

Participante 17: yo creo sí que Dios existe porque yo me quedo mirando la vida, solamente Dios mismo, como una persona humana puede hacer eso, entonces yo creo, también cuando me quedo en la naturaleza, las árboles, los árboles, las playas, las flores, *tudo*, entonces que es eso, solamente Dios, a veces una persona está necesitando tanto una, un milagro de una, Dios tiene ese poder de cambiar *tudo*, y la persona con la fe puede, ah una persona quiere conseguir un empleo y Dios con su misericordia siempre ayuda sus hijos, entonces yo veo así, yo creo sí que Dios existe

Participante 20: yo creo, claro ((risos)) creo que todo a nuestra vuelta muestra que Dios existe

Participante 21: yo creo en Dios también porque tengo fe y eso que Dios ayuda yo creo que sí, pero no creo que solo Dios, porque a veces yo veo mucha gente que no hace nada para cambiar, solo piensa, ay Dios, me ayuda, y se queda esperando.

Participante 2: yo creo, creo que la biblia es su, como se dice, las instrucciones para, yo creo así, los escritos, la historia, la naturaleza prueba que existe Dios y las personas que están distantes porque ((incompreensible))

Todos os alunos responderam e todos afirmaram acreditar em Deus, ainda que alguns falaram em acreditar em um Deus independente das religiões. Como foram muitos depoimentos, decidi transcrever aqui apenas alguns para que a argumentação não se tornasse repetitiva. Pela minha experiência com as turmas, pude perceber que a crença em Deus é um aspecto muito importante da identidade dos alunos, fiquei inclusive bastante surpresa quando todos responderam acreditar em Deus, uma vez que imaginei que pudesse haver alguém que não acreditasse. Essa crença, contudo, varia de um participante para outro. Nas interações, pudemos ver a Participante 17, que disse acreditar que Deus ajuda seus filhos, enquanto que a Participante 21 disse que é preciso fazer algo e não só esperar. Não perguntei nos questionários sobre a religião de cada um dos participantes porque não analiso a religião de maneira específica, mas sim a crença religiosa em si. Desta forma, ressalto essa questão da crença por verificar que ela apresenta um papel importante na identidade dos alunos em determinadas discussões, como veremos agora com a Tertúlia 5.

Na tertúlia 5, realizada no dia 10/10/2015, surge o tema do suicídio por causa de uma história de suicídio no livro, e da depressão, e alguns participantes contam o que acham do suicídio e de sua história com a depressão. No livro, o narrador conta a história de Lorenzo,

um jovem que depois de um acidente teve os braços amputados e que um dia decidiu suicidar-se.

Tertúlia 5 (10/10/2015)

(...)

Professora: ((após uma história de suicídio no livro)) y que les parece el suicidio?

Participante 20: quien se suicida va directo al infierno

Professora: eso no es una opinión

Participante 9: eso no está escrito, hein?

Professora: mira, a mí me parece que:, ¿no está escrito?

Participante 9: no está escrito de la forma que ella dijo, está escrito que solo ha una cosa que se puede llevar al infierno, la blasfemia, es el único pecado imperdonable, si es el único imperdonable, luego el suicidio puede ser perdonado.

((palmas))

Professora: a parte de ser pecado o no,

Participante 2: yo pienso que la persona tiene mucho dolor, que es una forma de salir de su dolor

((falas simultâneas))

Professora: participante 20 olvídate si es pecado o no, no es la cuestión, la cuestión es ¿qué les parece? Que la participante 2 estaba hablando que puede que la persona esté con mucho dolor

Participante 2: está con mucho dolor y quiere sacar su dolor con una salida, una opción, piensa que lo mejor sería sacar su vida, entonces a veces es porque si tiene un incendio, es incendio ¿que se dice? Un fuego, la persona a veces quiere salir de allí no se mueve porque quiere, yo creo que para salvar su vida puede hasta que

Professora: este tipo de pensamiento, de matarse, es normal, a veces pasa, a veces estamos tan tristes que no queremos vivir y dos segundos después, no quiero sí, quiero sí, que pasa cuando piensan esas cosas?

Participante 6: yo creo que eso no es solución ni pensar ni sacarse la vida

Participante 5: sí pero es la solución porque acaba, la persona piensa que ((falas simultâneas))

Professora: sí, pero ¿qué hacer cuando se tiene ese tipo de pensamiento?

Participante 5: yo creo que la persona está enferma, por ejemplo

Participante 9: yo pienso que, algunas personas *acham* que es un acto de cobardía, para otros es un acto de coraje, coraje de sacarse su vida, cobardía de huir de los problemas, entonces es distinto, solo el suicida sabe si era coraje o cobardía

Participante 4: el suicida, a veces

Professora: pero no vamos a juzgar, es como la participante 5 dijo la persona tiene problema, ser cobarde, huyó de su vida,

Participante 4: no, no

Participante 5: no sé si es problema, dificultades todos tienen

Participante 4: más es así, yo creo que, por ejemplo, tiene una familia, dificultades todos nosotros *temos*, tenemos, mas yo creo que es así la vida de una persona que ve solo a sí, egoísmo, cobardía, yo pienso varias cosas, es un acto cobarde

Professora: pero ahí tú opinas que, tu opinión personal

Participante 4: mi opinión personal

A questão do suicídio é bastante polêmica por causa das crenças religiosas dos participantes. A Participante 20 começa sua fala com uma menção ao inferno, demonstrando como suas crenças constroem sua identidade e embasam seu discurso. Eu logo peço para que ele use argumentos sobre o suicídio em si e não sobre o fato de ser pecado ou não por acreditar que entrar nesse mérito não era interessante visto que a noção de pecado pressupõe uma crença específica, assim como a noção de inferno. Tentei buscar uma neutralidade no meu discurso por acreditar, na época, que essa era a melhor forma de lidar com as discussões. Contudo, assim como os alunos, eu participava das discussões e como eles meu discurso era embasado na minha identidade. Destaco, também, que durante as tertúlias procurava falar menos para que os alunos falassem mais por acreditar que era preciso dar a voz mais aos alunos do que demonstrar meu ponto de vista. Porém, eu interferia quando a discussão enveredava por um caminho indesejado. No caso da discussão sobre suicídio, não queria uma condenação ao inferno, e sim uma discussão sobre por que ele ocorre e como lidar com essa questão, uma vez que é algo que acontece na sociedade. À medida em que a discussão seguia, os participantes começaram a opinar com base em suas experiências, como se pode ver nas interações transcritas a seguir:

Participante 21: yo no creo que sea egoísmo, la persona tiene un problema muy fuerte que lleva a eso, no pienso que solo piensa en sí mismo

Participante 4: sí, pero cuando hace un problema mayor, a veces nosotros aumentamos nuestro problema en vez de y no creo que las personas a veces piensa que la persona a su vuelta va a sufrir mucho

Professora: pero cuando la persona tiene una enfermedad, vamos a pensar en una enfermedad física, yo estoy pensando en mi dolor, no estoy pensando que quizás mi dolor, no sé, yo no estoy pensando en el otro

Participante 20: pero cuando él se suicida no está pensando en los otros ((falas simultâneas))

Professora: pero una enfermedad psicológica como dijo las participantes 21 y 5 no tienes salud

Participante 4: pero una enfermedad psicológica no ((falas simultâneas))

Participante 21: es más fácil decir eso cuando uno no siente ((falas simultâneas))

Profesora: una enfermedad física, por ejemplo, dolor de garganta, yo tomo un antibiótico me quedo mejor, no se puede decir que la persona tiene depresión, toma antidepresivo y se cura

Participante 1: yo tengo una historia relacionada a depresión, un vecino que nosotros vivíamos en la misma calle, desde hace, yo creo que unos veinte años, y para nosotros era una persona tranquila, normal, y cada uno siguió su vida, se casó, yo *fiquei sabendo* que se casó y tuvo dos hijos, y después en Facebook algunas personas hablaron alguna cosa y vi algún mensaje relacionado a alguna persona que había *morrido* de nuestra calle y yo pregunté, y me dijo que sería este vecino, y yo pensé, pero ¿cómo? Estaba enfermo, fue un accidente, y los otros no, sacó la propia vida. Y cuando leí eso lloré tanto, porque ¿cómo? Y después supimos que estaba con depresión, y ya tenía intentado sacar su vida

cayendo del tejado de su casa, algunas cosas así, y tenía perdido su empleo, había separado de su mujer, y sabíamos también que tenía depresión y es una depresión suicida, entonces no podía se quedar solo en casa, y este día él se planeó su suicidio porque su madre, vivía con su madre, hermana y sobrinos, su hermana estaba trabajando, él no tenía más empleo y estaba solo porque su madre tenía que hacer alguna cosa en el supermercado, pero la madre ya tenía un cuidado con él, sabía de este problema, pero salió temprano para ir más rápido posible para que no se quedase solo, mismo así, del lugar donde la madre estaba llamó por teléfono para saber cómo estaba y tenía que comprar alguna cosa a más e iba a demorar más para llegar, entonces fue el momento que pensó, es ahora, entonces se fue a su, una parte de *varanda*, y allá puso la cadera, una *corda*, y cuando, la primera persona que entró en la casa fue su sobrino que vio su tío que ya estaba muerto, después su madre llamó a los vecinos, pero es increíble la historia, era enfermo, no tenía como ((falas simultâneas))

Participante 4: las enfermedades físicas, por ejemplo, si tienes un cáncer, está en estado terminal, no tiene mucho como salir

Professora: pero si está en estado inicial, se puede tratar

Participante 4: sí

Professora: en estado terminal a veces no y hay casos de milagros, las enfermedades psicológicas son enfermedades también

Participante 2: a veces más

Participante 4: sí, a veces más, yo no estoy hablando que no es, es una enfermedad, mas también una enfermedad psicológica eh: *depende* de la persona también, de reacción de la persona

Participante 9: sí,

Participante 4: yo pasé también por depresión, fui *afastado* del servicio, un año y poco mas procuré una psicóloga, vencí algunos *preconceitos* que tenía, aquella cosa machista, pensé en tomar baygon[

Participante 9: [yo también tenía ((falas simultâneas))

Participante 4: = entonces depende mucho de la persona, si fuera a mirar solamente a mi problema y no mirar a las personas que están conmigo, estaban sufriendo también, por eso yo tomé una actitud de mirar solamente para si, si tiene un problema tiene también personas que se importan con usted, que estaban sufriendo también

Neste trecho, vemos que a opinião do Participante 4 de que a pessoa que se suicida é egoísta, se relaciona com sua visão sobre sua própria depressão. Ele fala: “*depende mucho de la persona, si fuera a mirar solamente a mi problema y no mirar a las personas que están conmigo, estaban sufriendo también, por eso yo tomé una actitud de mirar solamente para si, si tiene un problema tiene también personas que se importan con usted, que estaban sufriendo también*” demonstrando que acredita que para superar a depressão é preciso olhar para os demais e como a doença afeta não só a pessoa doente, mas todos a seu redor. A Participante 1, por sua vez, traz o relato de um vizinho e de como foi surpreendida com seu suicídio e que, a partir dessa notícia, começou a imaginar que ele estava sofrendo sem que os outros pudessem se quer saber, visto que ela que o conhecia se surpreendeu com a notícia. Percebo, na fala do Participante 4, ao compartilhar sobre sua depressão, uma necessidade de tornar sua fala

legítima. Por diversas vezes eu interrompi sua fala principalmente quando ele fala do suicídio como um ato de covardia ou de egoísmo, assim, como outros alunos, mas ao compartilhar sua experiência é como se ele se legitimasse como pessoa que pode opinar, uma vez que já passou pela experiência. Nesse tema, pudemos ver como a identidade está relacionada com o letramento crítico. Os alunos opinaram partindo de suas experiências com o suicídio e de suas crenças religiosas sobre um tema que é muito presente na sociedade. Lembro-me que na época da discussão desse tema havia acontecido um acidente de avião em que o piloto havia se suicidado e esse tema foi trazido e debatido durante a aula, pois foi um acontecimento muito marcante e discutido pela mídia. Assim, entendo que quando se discute esse tema em sala de aula, a intenção é que os alunos possam refletir sobre como as doenças psicológicas afetam a todos e que esse tema precisa ser problematizado a partir das diferentes visões que o constituem.

No último encontro de discussão de *Estrella Distante*, no dia 07/11/2015, houve uma discussão sobre a literatura, impulsionada pelo fato de o livro falar bastante de literatura e de inovação literária. Carlos Wieder, o personagem que começa o livro se infiltrando em um *taller* de poesia e que depois da instauração da ditadura se converte em poeta que escreve suas poesias no céu com um avião de fumaça, faz uma exposição de fotos de suas vítimas durante a ditadura. Aproveitei, então, o fato de a literatura estar presente no livro para perguntar aos alunos sobre o que eles pensavam sobre esse tema.

Tertúlia 6 (07/11/2015)

(...)

Professora: ((depois de ler fragmento do livro)) “una literatura que *podía* ser de todos” la literatura, ¿es de todos o no es de todos? ¿de quién es la literatura? En general, cuando ustedes piensan en la literatura, en un libro como este, en Cien años de soledad, ¿de quien es la literatura?

Participante 13: para leer es de todos, ¿sí? Porque si sabes leer puede leer quien quiere, ahora para entender todo más necesita un poco más de, no sé

Participante 1: yo creo que es universal, la literatura mismo, pero algunas personas tienen una sensibilidad mayor que otras y hay la, un punto importante, interesante que es el gusto, esta parte de leer, de vivir la historia, esa parte es personal,

Participante 4: las veces el propio autor del libro él escribe para cierto público específico, a veces no tiene como *alvo* el público ideal, ahora la lectura es universal, ((incomprensível)) está al alcance de todos

Professora: y todos tienen acceso a la literatura?

Participante 19: creo que no, porque hay muchos lugares que siquiera tienen biblioteca y las personas tienen otras prioridades que no consiguen comprar el libro[

Participante 2: [a veces no saben leer

Participante 19: sí, no saben leer

Participante 4: pero si quiere, si quieres tener acceso

Participante 18: está libre el acceso, pero los medios, los recursos eh que son ((incomprensível))

A partir das transcrições acima, podemos perceber que os discursos são semelhantes. A Participante 13 afirma que a literatura é de todos aqueles que podem ler. A Participante 1 concorda, mas afirma que o gosto pela leitura é pessoal. Em relação ao acesso à literatura, a Participante 19 é a única que contesta a questão da falta de acesso pela falta de bibliotecas ou pela falta do dinheiro para comprar um livro. Trouxe essas reflexões, pois uma das funções da TLD é levar a literatura para aqueles que não têm acesso ou que não se veem como dignos dela (FLECHA,1997).

Com base nessa interação, pergunto sobre suas experiências particulares com a leitura, como transcrito abaixo:

Professora: y sus formaciones, ¿creían que tenían acceso a la literatura, a la lectura?

Participante 13: demasiado ((risos))
((falas simultâneas))

Participante 4: hay todos tipos de libros, hay caro, barato, por ejemplo mi infancia leía mucho libros de cordel, precio más bajo, a veces ganaba, una ciudad muy pequeña[

Participante 2: cuando yo era niña, yo *tinha* dificultad porque la biblioteca era distante de mi casa, y yo no tenía tanta facilidad como hoy, entonces yo a veces quería pero no conseguía

Participante 4: antiguamente también había, no sé si es literatura el libro hacía una historia de nosotros como si fuese una manera eh: escrita había ((incomprensível))

Professora: ¿fotonovela?

Participante 4: ¿fotonovela? No, no sé, era como si fuera una historia escrita, un libro más de ese tamaño, y había *desenho*, informaciones

Professora: Participante 20, ¿tú tenías acceso a la literatura?

Participante 20: sí

Professora: ¿y te gustaba? ¿Crees que es importante?

Participante 20: sí, tenía acceso a los libros, siempre leía ()

Professora: no leías por cuenta propia?

Participante 20: también, ((risos))

Percebemos aqui uma diversidade de experiências. A Participante 13 afirma que tinha muito acesso à literatura, já o Participante 4 diz que na sua infância costumava ler mais cordéis e livros que ganhava, e a Participante 2 tinha dificuldades por viver longe da biblioteca. Acredito que essa diversidade de experiências possa ser explicada pelo fato de existir uma diversidade de faixas etárias na turma. Um levantamento mais detalhado sobre a presença de bibliotecas ou de livrarias no Brasil nos últimos 50 anos, por exemplo, poderia

demonstrar que, com o passar dos anos e a evolução tecnológica, ficou mais fácil publicar livros. Ainda sobre a importância da literatura, perguntei como eles a viam e se era importante a leitura.

Professora: ¿creen que tener acceso es un privilegio? ¿Qué mejora en la vida de la persona leer?

Participante 2: la información, ¿no? La lectura, yo creo que la persona que lee abre un *leque*, a veces para ver la propia posición

Professora: de verdad creen en eso o solo creen que es bonito decir ((risos))

Participante 4: para mí la lectura es importante, la lectura despierta conocimiento, para mí es un patrimonio, si tienes una casa, un carro, un coche, un bien a veces con más valor que una cosa física.

Professora: ahora una frase hecha, es aún más importante pues te pueden robar su coche pero no el conocimiento ((risos))

Participante 1: yo creo que es importantísimo, por ejemplo, a causa de la curiosidad, nosotros somos seres curiosos, eh: queremos aprender siempre, y me recuerdo de una historia, tenía una revista y estaba ojeando para pasar el tiempo y tenía una información importante sobre como hace para ser un piloto de avión, yo no sabía cómo, entonces tenía que, informaciones importantes que en algún momento de mi vida puedo decir alguna cosa sobre eso, una conversación, alguna cosa así, tiene que hacer curso, tiene que ser horas y horas de vuelo, hay un *patamar* muy grande para llegar, entonces son informaciones que si no hubiese esa curiosidad de leer en la conversación me quedaría callada, no sé, es importante en todos los momentos, para los niños principalmente.

No trecho transcrito acima, faço algumas perguntas/provocações com a intenção de verificar se de fato a literatura é algo relevante para os alunos. Os discursos são semelhantes. A Participante 2 afirma que o conhecimento, mais que a própria literatura, proporciona mais opções àquele que o detém. O Participante 4 vê a leitura, e, por conseguinte, o conhecimento, como um patrimônio, e a Participante 1 vê na leitura uma possibilidade de expandir seus conhecimentos e, a partir disso, interagir com outras pessoas.

Fazendo uma comparação entre as tertúlias dos dois semestres no que se refere aos romances lidos, vejo que no primeiro semestre houve uma diversidade maior de temas enquanto que no segundo semestre os alunos discutiram mais questões políticas. Acredito que o fator determinante para tal tenha sido a temática dos livros escolhidos. Enquanto *Cien años de soledad* parte da história de uma família para contar a história de um povoado e suas relações com a guerra, a política e as grandes empresas transnacionais, *Estrella Distante* conta a história de um aliado da ditadura a partir do ponto de vista de um jovem de esquerda. Desta forma, creio que o viés político de *Estrella Distante* acaba fazendo com que as discussões girem em torno de questões políticas. Ainda que em *Cien años de soledad* a política também

seja um tema importante que apareça na figura do Coronel Aureliano Buendía, dentre outros, acredito que os acontecimentos familiares do livro suplantaram a política. Ademais, acredito que outro fator que tenha influenciado numa maior discussão de temas políticos durante a leitura de *Estrella Distante* tenha sido o surgimento de manifestações a favor do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff.

No segundo semestre, conforme dito anteriormente, o romance foi lido em pouco tempo, o que possibilitou a leitura de outros gêneros textuais. Assim, no tópico a seguir analiso a experiência com os contos e relato a experiência com os poemas.

4.1.2 Letramento e identidade na experiência com os contos e os poemas

Nos dois semestres foram trabalhados romances, conforme já dito. Contudo, no segundo semestre o romance terminou no meio do semestre, e por isso decidimos trabalhar com outros gêneros. O primeiro conto foi trabalhado na aula do dia 14/11/2015 e foi “*No se culpe a nadie*”, de Julio Cortázar. Escolhi esse conto porque já o conhecia e imaginava que poderia promover uma discussão interessante. Além disso, os alunos já haviam lido Cortázar em outra oportunidade e haviam gostado. Assim, o conto foi impresso e entregue para os alunos para que lessem em casa e depois foi relido em sala e discutido. Nos primeiros minutos da tertúlia, os alunos tiraram suas dúvidas para entender a história, que de forma resumida fala sobre um homem que tenta colocar um pulôver azul e acaba se acidentando. Depois das dúvidas iniciais os alunos começaram a analisar a história.

Tertúlia (14/11/2015)

Participante 5: y además piensas que, quien oye abajo piensa que es muy dramático, que si fuera una mujer tenía buscado algo y quitara la prenda y no más, pero él sigue, va a su cuello

Participante 1: yo creo que por eso el autor Julio ha elegido un hombre para eso, porque si era una mujer creo que ((risos e falas simultâneas))

Participante 5: mi esposo siempre eh: reclama de los jugos que hago porque no uso el colador, así que se queda como vitamina y él ‘ah que mi garganta es pequeña, es muy difícil’ va hasta la, como es, pía para beber, entonces se queda como si fuera a echar todo a fuera, todo un drama que pienso ‘Dios mío como puede, así son los hombres’

Participante 13: tanto que ningún hombre habló ((risos))

Nessa transcrição vemos que as Participantes 1 e 5 partem de uma concepção sobre como é o “homem”, de maneira geral, para discutir o porquê de o personagem principal de “*No se culpe a nadie*” ser um homem e não uma mulher. Depreende-se que para elas os homens são mais dramáticos que as mulheres. A Participante 5, inclusive, cita que quando faz suco para seu esposo precisa coar porque ele diz que sua garganta é pequena para engolir.

Trago esse trecho para demonstrar como as concepções sobre a identidade são pautadas pela diferença (WOODWORD, 2000) uma vez que ser homem, para elas, está relacionado a ser diferente de ser mulher.

Seguindo a tertúlia, os alunos opinam sobre o que pensaram do conto. Alguns elaboram respostas mais complexas sobre como veem a literatura e outros falam sobre como a partir do conto puderam refletir sobre a fragilidade da vida.

Participante 7: me gustó, siempre me gustan los grandes autores, eh: la capacidad descriptiva que ellos tienen, ¿sí? Tanto cuando describen paisajes o como el acto de vestir un pulóver, como consiguen describir de forma que uno que lee consigue imaginar la acción, consigue casi que visualizarla, y además me gusta esa idea de un cuento que se escribe, que es escrito que cada persona que lee puede entender algo diferente, ¿sí? Ah: me gusta de esas cosas que no son fijas, no son, eh: porque un, eh: siempre me recuerda esto de las personas que cada persona tiene que ter un objetivo en algo, todos tienen que ter un objetivo en la vida, un sentido en las relaciones y a veces las cosas no son tan lógicas y tan seguidas como, entonces me gusta más eso de que cada uno que lee puede tener un sentimiento y también me hace pensar siempre que las personas leen conocen algo que para ellas no se queda claro mas con un sentido tal ellas van a procurar otras opiniones de otras personas y este hecho para tener algo a que acreditar, ¿sí? A atribuir, colocar allá un sentido

Participante 5: mismo cuando hay un objetivo nosotros siempre leemos sin dejar todo lo que somos, así que leemos algo y aunque la intención del autor fuese una, nosotros, cada uno tenemos]

Participante 7: [sí, yo pienso que ese objetivo si preguntas al autor que, si le preguntas que significa eso, a veces no significa nada, es solo eso, ¿entiendes? Las personas a veces tiene una necesidad de tener algo allí que, a veces pregunta cuál es el sentido, esa idea de que la persona siempre tenga algo en que basarse

Participante 1: a mí me pareció interesante, tenemos libertad de hacer nuestro análisis, me pareció interesante también que una acción simples de poner un pullover eh: acabó que la persona se cayó y murió, para mí sí, y algunos momentos de nuestra vida, por ejemplo, una persona que estaba en una fiesta y tuvo un problema con una TV de la casa, y una de las personas que estaban allá, yo creo que es el dueño de la casa, no sé, fue hasta: para arreglar y se cayó y murió, cuando las personas iban a imaginar que eso pasaría, entonces me *mostra* que la muerte está presente en el momento en la vida

Neste trecho, vemos o Participante 7 elogiar a capacidade descritiva dos “*grandes autores*” e como cada leitor pode atribuir novos significados à leitura. Me parece apropriado relacionar essa contribuição do Participante 7 com uma citação anterior de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p.6) que dizem:

O letramento crítico envolve uma postura fundamentalmente diferente em relação à leitura. Em essência, os alunos do letramento crítico abordam a produção de significado textual como um processo de construção, e não exegese; um impregna o texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o

significado textual é entendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social⁴⁷

Percebemos que para o Participante 7, assim como para os autores, o significado não está no texto em si, mas é interpretado através da leitura e da vivência de cada leitor, como ressaltado em sua fala: *“y además me gusta esa idea de un cuento que se escribe, que es escrito que cada persona que lee puede entender algo diferente, sí? Ah: me gusta de esas cosas que no son fijas, no son, eh: porque un, eh: siempre me recuerda esto de las personas que cada persona tiene que ter un objetivo en algo, todos tienen que ter un objetivo en la vida, un sentido en las relaciones y a veces las cosas no son tan lógicas y tan seguidas como, entonces me gusta más eso de que cada uno que lee puede tener un sentimiento”*. Pode-se propor que nesse momento os alunos passaram da fase de tentar entender o motivo do autor ao escrever a história e partiriam para tirar suas próprias conclusões, demonstrando que suas percepções da obra são tão importantes quanto a possível mensagem do autor, o que pode ser demonstrado na fala da Participante 1: *“a mí me pareció interesante, tenemos libertad de hacer nuestro análisis”*.

Os participantes discutiram a possibilidade de serem autores de suas leituras. Isso é muito interessante, pois a TLD parece dar espaço para que os alunos não se preocupem ou não se prendam a uma análise ou interpretação da obra já dada de antemão. Eles constroem suas próprias leituras. O que significa um investimento na identidade dos participantes enquanto usuários e falantes da língua adicional – eles não são simplesmente aprendizes que estão a repetir a língua, pois se apropriam da língua para seus próprios fins.

Ainda neste trecho, vemos a Participante 1 comentar sobre a fragilidade da vida quando diz: *“también que una acción simples de poner un pullover eh: acabó que la persona se cayó y murió, para mí sí, y algunos momentos de nuestra vida, por ejemplo, una persona que estaba en una fiesta y tuvo un problema con una TV de la casa, y una de las personas que estaban allá, yo creo que es el dueño de la casa, no sé, fue hasta: para arreglar y se cayó y murió, cuando las personas iban a imaginar que eso pasaría, entonces me muestra que la muerte está presente en el momento en la vida”*. Assim, a história do conto, de um homem que

⁴⁷ Tradução de: “Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation.”

se acidenta colocando um pulôver, a fez refletir sobre como a morte está presente na vida e é imprevisível.

Na aula seguinte, 21/11/2015, foi trabalhado o conto “*A la deriva*”, de Horácio Quiroga. Esse conto traz a história de um homem que, ao ser picado por uma cobra, tenta se salvar indo de canoa à cidade mais próxima, mas que morre ainda a caminho. Não me recordo do porquê de ter escolhido este conto, apenas tentei dar preferência a autores latino-americanos por conhecer mais sobre a literatura latino-americana. Durante a discussão, os alunos falaram sobre a morte e questões práticas como envenenamento e primeiros socorros. Nas interações transcritas a seguir, podemos encontrar as participações dos alunos:

Tertúlia conto 2 (21/11/2015)

Participante 9: también si alguien empezar a sentir esas cosas puede saber que va a morir

Participante 5: pero me encantó que cuando estaba casi a morirse le pareció como si no fuera, se quedó mejor, entonces me encantó eso porque no es todo agonía, *piensando* que estaba bien, ya no más

Participante 9: esa cosa de se quedar mejor *perto* de la hora de la muerte, también hay un libro que si siente mejor *perto* de la muerte, a veces un día antes, cuando la persona está muy mala ella tiene una mejora repentina, después se muere, con mi padre fue así

Participante 2: una curiosidad que hacer cuando se muere en un accidente alguien, yo voy a procurar como se hace porque me dio miedo, no me gustan las serpientes

Participante 19: yo ya he sufrido un ataque

Participante 2: ¿verdad?

Participante 19: sí

Professora: cuenta

Participante 19: en verdad, yo en casa de mi abuelo que se queda cerca de un, como se dice ((incompreensible))

Professora: *tipo um pântano?*

Participante 19: sí, entonces las personas a veces causaban incendio en los predios, entonces yo salía e iba a la calle, y entró para la casa de mi abuelo ahí yo fui buscar un vaso de agua y la luz estaba apagada ahí cuando sentí un helado en mi piernas así, ahí yo salí *pulando* ((risos)) ahí cuando yo encendí la luz ella estaba por tras da, de la nevera ahí yo llamé mi padre y mi padre muere de miedo yo tuve que llamar alguien en la calle y no vino nadie y ahí yo volví a casa y estaba matando la serpiente con un palo, eran aquellas coral, pero la verdadera porque hay una falsa

Mais uma vez, vemos que, a partir do conto, os alunos refletem sobre suas próprias experiências, sobre situações que viveram. Ademais, discutem sobre atitudes práticas como o participante 18 e o participante 4, nas interações a seguir:

Participante 18: una información muy importante es que, especialmente aquí en distrito federal, hay una incidencia muy grande de escorpión, y en caso de emergencia las personas deben se dirigir, en general, a los hospitales públicos, porque la red *hospitalar*

particular, en general, no tiene la medicina propia, entonces hay una *perda* de tiempo si vas al particular.

Participante 9: y ¿es tan peligroso como la serpiente?

Participante 18: la incidencia no es tan, es más peligroso en chicos y personas mayores

Participante 20: mi padre ya fue mordido muchas veces, vivía en una finca con mis abuelos y allá había muchas carnaúbas

Profesora: que es carnaúba?

Participante 20: es una planta

Participante 4: el vinil es hecho de la cera de la carnaúba

Participante 2: *seiva*

Participante 4: sí, en nordeste decimos cera

É interessante perceber que cada um parte do seu conhecimento de mundo para adicionar algo ao diálogo, sejam informações sobre como agir ou conhecimento cultural. No decorrer da tertúlia, todos continuaram a falar sobre a certeza da morte e como esse pensamento afeta seu modo de viver a vida.

O último conto foi “*El otro yo*”, de Mario Benedetti, e é um conto que possibilita falar sobre identidade. Conta a história de um homem, Armando Corriente, que era um homem comum e que se destacava dos demais por ter um outro “eu”. Seu outro “eu” era mais sensível que ele e os dois, um dia, discutem e seu outro “eu” se suicida, o que acaba ocasionando sua própria morte. Nesse contexto, questionei com os alunos sobre a identidade, como era sua formação e se era possível ter mais de uma identidade. Isso veremos na transcrição a seguir:

Participante 4: hay varias identidades pero hay una que prevalece, porque ni todas veces somos tímidos, mas muchas veces somos]

Profesora: [pero ¿cuál sería entonces la identidad que prevalece? ¿Cambia o es siempre la misma?

Participante 4: yo creo que siempre la misma, las veces, por ejemplo la, eso de la timidez, las veces con el tiempo las personas van a, como se habla, administrando mejor la timidez, la experiencia a veces hace con que la persona () con su timidez

Profesora: pero ¿timidez es una identidad o una característica?

((falas simultâneas)) característica

Participante 4: los dos

Participante 1: yo creo por ejemplo que las personas tienen su propia identidad, solo una, y en algunos momentos dejamos como *transpor* algunas características, depende de la situación, depende de con cual persona estamos conversando, pero identidad creo que solo una. Y algunas personas demuestran dupla identidad como las personas que tienen, las personas que son bipolares, que conozco una que es bipolar y no sabía y para nosotros que no sabemos pensamos que es una persona loca, o entonces, como está hablando conmigo así hoy si ayer hablabas de otra manera? Hoy día hay tratamiento porque hoy son dos personalidades totalmente distintas, pero identidad creo que tenemos solo una con algunas características

Participante 5: creo que son papeles ((falas simultâneas))

Profesora: humm ¿cuáles de esos papeles son determinantes? Una opinión personal

Participante 11: ((falas simultâneas)) no hay una persona igual a la otra

Participante 5: sobre eso que he dicho a mi esposo una vez, nunca encontrarás alguien como yo, quizás mejor, quizás peor, pero igual, nunca ((risos))

Professora: vamos aprovechar ese habla de ella y el texto también, ¿creen que existe una persona mejor que la otra?

No trecho anterior, podemos perceber que há uma confusão na definição de identidade e de características pessoais, o que pode ser exemplificado com a fala do Participante 4: “*hay varias identidades pero hay una que prevalece, porque ni todas veces somos tímidos, mas muchas veces somos*”. Em seguida, a Participante 1 descreve como vê a identidade: “*yo creo por ejemplo que las personas tienen su propia identidad, solo una, y en algunos momentos dejamos como transpor algunas características, depende de la situación, depende de con cual persona estamos conversando, pero identidad creo que solo una.*” Em relação a isso, a Participante 5 cita uma conversa com seu esposo e diz: “*sobre eso que he dicho a mi esposo una vez, nunca encontrarás alguien como yo, quizás mejor, quizás peor, pero igual, nunca ((risos))*”. Parto dessa fala para problematizar o fato de existir ou não uma pessoa melhor que a outra, uma vez que vejo a possibilidade de falar sobre diferenças e tolerância. Um tema que acredito ser fundamental para aulas de línguas, uma vez que existe sempre a presença do outro, da cultura do outro. A seguir, vemos como essa discussão continuou.

Participante 5: ((fala sobre os personagens)) mejor no digo, pero inteligencia emocional hace toda la diferencia para la calidad de vida que cada uno lleva

Professora: ¿quién quiere opinar sobre eso que ella dijo?

Participante 15: yo creo que es todo muy parecido, la identidad, las características

Professora: ¿y crees que hay eso de una persona mejor?

Participante 15: para los ojos de algunas personas creo que sí, a veces piensa que hay alguien mejor que él, o peor que él, pero no sé, depende del *punto* de vista de la persona

Professora: ¿y que tendría una persona para ser peor que tú, por ejemplo?

Participante 15: no sé, yo creo que nunca pensé que alguien era mejor que yo o peor que yo, nosotros somos todas personas, nosotros no somos mejores ni *piores* que *ninguém*

Participante 4: esa cuestión de peor o mejor no creo que, a veces las personas tienen características[

Participante 6: [valores

Participante 4:= valores que a veces asemeja con yo[

Professora: conmigo

Participante 4: = conmigo y las veces la persona tiene características que me atrae, o que trae una cierta, las personas hablan química, esas cosas, entonces no es cuestión de mejor o peor

Participante 11: creo que hay personas distintas, algunas tienen algunas dificultades, otras otra, cada uno tiene su punto donde necesita mejorar, pero cuando pensamos así, ah un *asesino*, por ejemplo, asesino, abre una cuestión, *né?* Como sería entonces, talvez,

eh una persona distinta también pero que hace malo para otras personas también, entonces

Professora: ¿qué hace?

Participante 15: mal

Participante 4: una persona que tiene características que no va a satisfacer tu necesidad

Professora: *hã?*

Participante 4: por ejemplo un asesino, tiene características que no va a atender sus necesidades en el momento pero cuando se habla

Professora: ¿tú no crees que un asesino es peor que una persona que no asesina?

Participante 4: no, no creo

A partir deste trecho, percebemos que a definição de uma pessoa melhor ou pior é vaga e imprecisa, geralmente temos a nós mesmos como ponto de partida, como quando o Participante 4 diz: *“esa cuestión de peor o mejor no creo que, a veces las personas tienen características (...) valores que a veces asemeja con yo (...) conmigo y las veces la persona tiene características que me atrae, o que trae una cierta, las personas hablan química, esas cosas, entonces no es cuestión de mejor o peor”*. Nesse dia, continuamos a discussão entre ser melhor e pior e o discurso de que todos têm características diferentes e que são melhores em algumas coisas, e piores em outras, prevaleceu.

As tertúlias seguintes foram de poesias diversas, e cada aluno leu a sua e falou um pouco sobre o porquê da escolha. Apesar de ter sido um momento interessante para ver como cada aluno pesquisou, o que levou em consideração, as discussões foram fragmentadas, pois cada um focou mais nos significados despertados por seu poema. Levando em consideração o trabalho com os textos em prosa, acredito que para fins de análise, seria interessante trabalhar com um poeta por vez, ou um livro de poesia por vez, ou mesmo um poema por vez, em que todos lessem o mesmo material e pudessem discutir. Alguns aspectos sobre o processo foram percebidos: primeiro o fato de haver várias poesias de Pablo Neruda, que acredito que se justifica por ser um dos grandes poetas em língua espanhola e, portanto, mais fácil de encontrar. O segundo diz respeito à problemática da autoria na Pós-modernidade: uma participante trouxe um poema que tinha o formato de um pensamento e que era atribuído a Shakespeare, mas cuja autoria não poderia ser comprovada, pois não estava associado a nenhuma de suas obras, e outro trouxe um poema que acreditava ser de Gabriel García Márquez, mas com o mesmo problema. Acredito que a atividade foi interessante para todos, pois possibilitou que os participantes pudessem pesquisar e ler poesia para escolher uma para a aula e durante a discussão surgiram reflexões interessantes sobre o amor, a vida, o relacionamento com outras pessoas, dentre outros. Contudo, ao delimitar o *corpus* de análise

desta pesquisa, decidi focar nos trabalhos com os textos em prosa que foram comuns aos dois semestres.

4.1.3 Percepção dos alunos

Conforme já explicitado na introdução deste trabalho, a segunda pergunta de pesquisa, que guia as análises dos dados foi: Como o aluno de espanhol entende a prática da TLD em sala? Em relação a esta pergunta, optei por analisar a fala dos alunos nas discussões coletivas. Ademais, conforme dito no item anterior, os participantes não só falaram sobre questões identitárias, mas também, ao fazê-lo, engajaram suas identidades nas interações – como mulheres, mães, cristãos. Isso nos ajuda a responder à seguinte pergunta. A partir desse entendimento, percebi a possibilidade de uma nova pergunta de pesquisa:

De que maneira a prática da TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo?

Veremos, mais adiante, como, pelo entendimento dos alunos da TLD, foi possível perceber que a TLD abriu sim um espaço para a valorização dos alunos enquanto usuários da língua.

DISCUSSÃO AO FINAL DO PRIMEIRO SEMESTRE

No dia 04/07/2015, foi feita a discussão com a turma do primeiro semestre, e no dia 19/12/2015, com a do segundo semestre, sempre ao final do semestre, no último encontro presencial da turma. A seguir, apresento um trecho da discussão com os alunos no final do primeiro semestre, na qual os alunos compartilharam suas opiniões sobre a TLD:

Tertúlia final (04/07/2015)

(...)

Participante 4: eh yo quería hablar del semestre, ese semestre para mí fue el semestre que gusté más, leí, para mí fue muy bueno ((falas simultâneas)) no me gusta eh: gramática, até porque para mí lo que aprende es la intención, las palabras, entonces para mí fue muy bueno ese semestre, ese método de enseñanza, para mí. No sé si para todos

Professora: ¿es bueno? Hay una pregunta en la entrevista que yo hice, una de las preguntas de la entrevista era si, si les gustaría, si les parecía interesante tener un proyecto de extensión algo así que fuera solo tertulia, que fuera solo para leer y hablar sobre el libro, sin clase tradicional, sin, solo tertulia, ¿qué les parece?

Participante 4: es interesante

Professora: ¿participarían?

Participante 11: yo sí

Participante 5: sí pues creo que encontraría personas conocidas, porque hay eso en Cervantes y me quedo con vergüenza

A discussão estava prevista para acontecer em dois momentos. No primeiro momento, discutiríamos os últimos capítulos do livro e, em seguida, a atividade em si e a opinião dos alunos. Contudo, o Participante 4 disse que queria falar sobre o semestre e então começou uma discussão sobre a atividade, e se os alunos tinham interesse em participar de atividades futuras que tivessem a mesma característica. O Participante 4 ressalta que foi o semestre que ele mais gostou por ter lido mais e disse que não gostava de gramática. Como pudemos ver pelas transcrições, de fato, durante a tertúlia, não houve ensino explícito compartmentado de gramática. De maneira geral, ao longo do semestre como um todo, em poucos momentos o ensino de tópicos gramaticais foi abordado, pois os alunos já estavam em um nível que os temas gramaticais apareciam mais como revisão do que já fora visto em semestres anteriores. Acredito ser um comentário relevante, pois demonstra que esse participante estava mais interessado em usar a língua, para ler e para se expressar, do que em estudar as formas da língua. Depois os alunos começaram a falar se gostavam ou não de como o autor escrevia, sobre o livro, e um pouco mais sobre a Tertúlia em si, conforme veremos nas transcrições a seguir.

Professora: sobre eso que el Participante 4 habló, que a mí me gusta mucho, me encanta eso en el libro, ah: que que el autor hace, que es, bueno, no se queda todo para el final, no hay un final así muy sorprendente porque en todos los capítulos el da una *dica*, una, el da una información de algo que va a pasar aún, el libro ya empieza así, hablando del pelotón de fusilamiento y nosotros siquiera sabemos quién es Aureliano, entonces él siempre hace eso de dar informaciones de lo que va a pasar antes, ¿qué les parece de esa técnica? ¿Interesante, no?

Participante 5: es interesante pero nos deja confusos, yo conozco películas que son así, que son de tiempo que nos interesa ver otra vez que ahí todo se queda más claro (...)

Participante 4: sale también de eso de la escrita común, de la secuencia cronológica (...)

Participante 13: no tuve tanto tiempo para leer como quería, pero cuando leía me gustaba, y de, el, de pronto no me gustó eso de ir al futuro y de volver al pasado, pero después que se acostumbras, se queda bueno, es interesante la manera como escribe, que va va ligando otras cosas[

Professora: [conectando

Participante 13: =conectando otras cosas

Participante 4: como si yo he recuerdo una persona costurando

Participante 13: sí, que hace una parte y después eh, ah no, es eso, entonces *começas* a entender las cosas

Participante 4: hace sentido

Participante 2: yo voy, eh, leer después

Professora: Participante 11

Participante 11: yo creo que unas de las cualidades eh: del autor, es justamente eso porque es más complejo do que escribir una historia continua y con pocos personajes, entonces, eh: me gustó la manera como escribía, eh: las informaciones de época, creo que es una obra muy rica, muy interesante, los nombres también me confundían ((risos)) no sabía más quien era hijo de quien, me gustó mucho porque también eh: no había leído alguna obra, apenas cosas menores, entonces es casi como un desafío, que vi que es posible leer un libro.

Professora: y ¿quién más quiere hablar del proceso, le gustó, no, aprendió mucho?.

Participante 1: yo quería leer este libro hace mucho tiempo, pero no sé, me parecía muy grande, siempre tenía una, ¿cómo se dice? ¿Disculpa mismo?

Professora: disculpa

Participante 1: disculpa para no leer, porqué también tenía otras cosas para hacer, del trabajo, de estudios también, entonces siempre dejé un poco de lado, pero cuando empecé yo percibí que es posible mismo, no es tan difícil, y como muda todo una tertulia, para mí se quedó más fácil, para mí sí, y me gustó mucho, del libro, recomendando para todas las personas.

Participante 12: creo que la tertulia ayudó mucho por lo menos a mí, porque tenía algunos capítulos que yo no entendí nada, que leí y ¿qué? Que *nem lembrava* que había leído, había leído por la noche y despertaba y no *lembrava* ((risos)) empezaban a hablar y ah *tá*, he leído

Participante 13: eso pasó conmigo también, yo incluso tuve un capítulo, tuvo un capítulo que empecé a leer pero estaba con mucho sueño y puse el audio y dormí oyendo, pero en el sábado por la mañana yo no me acordaba de nada, cuando empezaron a hablar yo me acordé, ah sí, es esto, no sabía dónde había oído pero sabía

Perguntei sobre a forma de escrever do autor, pois *Cien años de soledad* não é uma história linear. O livro começa com a menção ao Coronel Aureliano Buendía frente a um pelotão de fuzilamento e, em seguida, volta no tempo para contar sobre como seus pais fundaram Macondo. Em outros momentos do romance o autor faz uso desse recurso de ir e voltar no tempo, fazendo com que a história não seja contada de uma forma linear. Assim, acreditava que essa não linearidade pudesse interferir na opinião dos alunos sobre sua experiência com o romance, uma vez que o romance não linear exige um pouco mais de atenção para não se perder na história. A Participante 13 começa falando sobre o modo de o autor escrever, sobre o fato de *Cien años de soledad* e para ela isso foi complicado, mas com o tempo aprendeu a gostar. A Participante 1, por sua vez, fala sobre como percebeu, com a tertúlia, que a leitura de um livro grande e complexo é possível. As Participantes 12 e 13 ressaltaram, ainda, como a discussão em grupo as ajudou a entender o conteúdo do livro. Essas falas são muito interessantes, pois demonstram como a tertúlia pode promover prática de letramento proporcionando leitura e discussão em grupo, com os alunos construindo juntos seu conhecimento.

Para mim foi uma surpresa positiva ver como os alunos gostaram da atividade, apesar das possíveis falhas. Tive medo quando escolheram ler *Cien años de soledad* por ser um livro grande e com muitos personagens, mas foi interessante ver que essas características fizeram com que a Tertúlia fosse ainda mais produtiva, pois eles podiam debater em sala sobre o livro e tirar suas dúvidas. Outro fator que me chama a atenção é que eles não reclamaram da linguagem empregada no livro, demonstrando assim que leram e entenderam o conteúdo, mesmo lendo um livro escrito originalmente em espanhol e com regionalismos tipicamente colombianos. Outro aspecto que os alunos ressaltaram é a possibilidade de falar sobre vários temas e de poderem se expressar em discursos, como fala a Participante 5, ou a possibilidade de falar de forma livre sem estar necessariamente respondendo a perguntas, conforme veremos abaixo:

Participante 11: me gustó la tertulia porque *além, ¿além?*

Professora: además

Participante 11: además del libro, eh: fue posible hablar de cosas en la vida, en nuestra vida, y me gustó más do que todas las otras, los otros semestres, porque era como casi que una terapia, oyendo, hablando de relacionamientos...

Participante 5: a mí me parece muy bueno, eh, que todos podemos hablar eh: que es lo que necesitamos cuando estudiamos, que es hablar sin ser solo contestar una pregunta, eh:, hay un discurso, hay una fluencia, eso es lo que importa, porque buscamos las palabras para seguir hablando porque tenemos que defender una idea, entonces eso creo que sea bueno. Por otro lado veo que para nos dejar tranquilos hablando hace falta la corrección de todo lo que hablamos, los errores, y percibo que hay errores que teníamos que haber superado en el básico y que todavía si no somos corregidos seguimos hablando.

Professora: yo hablé sobre eso con la Participante 9 que, ella me dijo eso, que a veces percibía que la clase, que las personas cometían un error y yo no les corregía, y ahí yo expliqué que a veces para mantener el flujo de la conversación, si o interrumpo en el medio, la persona se pierde, y hasta volver... en la tertulia yo intentaba no corregir eh: y me parece muy bueno que ustedes perciban los errores de otras personas porque eso quiere decir que están aprendiendo. Y ahí la sugerencia que yo hice es, primero que yo me comprometía a corregir un poco más a los que les gustan, yo tengo que saber si les gusta o no ser corregidos, porque hay gente a quien no ((falas simultâneas)) y ustedes también pueden a veces apuntar alguna cosa, y después hablar “mira profe, han dicho eso, ¿eso existe? ¿No?” Para que no se queden con la duda.

Participante 5: es más fácil percibir el error del otro, el nuestro es más fácil tener en cuenta si somos corregidos.

A fala da Participante 5 parece mostrar que a TLD promove diálogos que constroem identidades positivas para os aprendizes – eles se veem como falantes e usuários da língua, não simplesmente como aprendizes que repetem, apesar de ela ainda dizer que precisam de

correção. Parece-me interessante essa percepção do erro na fala do outro, pois demonstra que eles estão atentos à fala do colega e às regras da língua. Já a fala da Participante 11 pode ser uma ponte entre os princípios da TLD, em especial o da solidariedade, e a prática, uma vez que a discussão dos temas funcionou para ela como uma terapia. Ademais, demonstra como a TLD possibilita que assuntos diversos sejam discutidos e relacionados com a vida diária, permitindo que os participantes usem a língua para falar de questões que lhes são caras. Mais ao final da discussão, perguntei sobre o uso de texto literários, e as participantes 1 e 13 comentaram:

Professora: e outra coisa que eu esqueci de perguntar, para tertúlia, vocês acham interessante obras literárias ou também outras coisas como notícias jornalísticas

Participante 13: para tertúlia eu acho interessante literatura

Professora: justifiquem suas respostas

Participante 13: então, para tertúlia como é uma coisa assim, eu acho assim, para você pegar uma notícia e ler ela não tem muito o que falar, ((falas simultâneas))

Participante 1: é interessante um texto literário porque quando a gente está falando surge também uns assuntos, então eu acho que seria como base mesmo ideal a tertúlia literária, porque até mesmo essas coisas do dia-a-dia o que aconteceu a gente sempre vai falar alguma coisa quando tá fazendo a tertúlia, sempre fala, sempre traz alguns assuntos interessantes que aconteceu, como o texto jornalístico também.

Neste momento, como já estava no final da atividade, acabamos conversando em português. Podemos perceber, nessas falas, que para a Participante 1 o texto literário abre mais possibilidades já que se pode falar do livro ou de questões relacionadas que partem da leitura do livro.

DISCUSSÃO AO FINAL DO SEGUNDO SEMESTRE

Conforme ressaltado anteriormente, houve mais uma discussão coletiva no final do segundo semestre de 2015, após os dois semestres de tertúlia. Nessa discussão, os alunos foram questionados sobre suas opiniões em relação à tertúlia e se gostariam de participar de um projeto futuro que fosse só de tertúlia. Alguns dos argumentos se repetiram, como podemos ver com as participantes 1, 13 e 5, que foram as que mais opinaram no primeiro semestre.

Participante 13: me pareció bueno, me gustó mucho porque: además de conocer otras historias, salir un poco de esta zona de conforto, ¿sí? Que tenemos que acabamos, esta parte de vocabulario, pelo menos para *mim* ((risos))

Professora: por lo menos para mí

Participante 13: por lo menos para mí, yo conseguí ver más vocabulario, conseguí aprender palabras nuevas, y: yo participaría sí de algo como eso porque me parece que sería muy rico, que conseguimos, ¿cómo digo? Conseguimos salir de esa zona solo del básico y pensar más, además de eso acabábamos haciendo charlas sobre asuntos diversos y podíamos hablar de varias cosas, hablábamos de asuntos actuales mismo tratando de textos antiguos, creo que fue bueno.

Professora: muy bien, gracias

Participante 19: a mí también me gustó muchísimo ((ruídos)) y también porque nosotros practicamos la, la conversación, entonces para mí fue muy importante la tertulia, yo no sé si participaría de un proyecto solo tertulia, pero a mí me gustó.

Participante 21: a mí me gustó también porque en las clases anteriores que yo he tenido leíamos y hacíamos una prueba, me gustaba, yo solo sentí un poco falta del libro ((incomprensible))

Participante 20: a mí también me gustó mucho esa clase, porque practicamos la conversación, que es una parte muy importante cuando se está estudiando otra lengua, y: pero he ((incomprensible)) pero los cuentos me gustó mucho, las poesías, y las discusiones también que hicimos, fueron muy buenas, yo creo que sí, participaría de una tertulia porque eh: la lectura *acrescenta* mucho y ayuda.

Participante 16: a mí me gustó muchísimo también, eh: en las clases eh: y como todos los otros, ah: ((incomprensible)) también, eh: las charlas y algunas cuestiones de eh: el día día me gustó mucho el libro, no lo conocía pero más de los últimos, ah: también participaría del proyecto uh: la tertulia

Participante 15: me gustó mucho eh: no se aprende solo con la gramática, hablando mucho las opiniones en las clases, no me gustó mucho lo libro *Estrella Distante*, y no sé si participaría de un proyecto de tertulia solamente hablando, no sé, no sé

Participante 1: para mí fue muy importante porque las tertulias nosotros no solamente hablamos sobre el tema del libro, hablamos más en la discusión, traemos para nuestro día a día entonces, yo creo que es más, no es más fácil, pero más próximo de nosotros hablar sobre esas cosas, para mí fue estupendo y participaría

Participante 5: yo participaría pues creo que es mi oportunidad para practicar iniciamos situaciones en que tenemos que pensar en lo que hablar y: esto está muy bueno, ¿no? Que es necesario para conocer más de la lengua, la fluidez, así que yo ya quisiera participar en cosas así, como que hay en Cervantes, ¿no? ((incomprensible)) que es más lejos y además no conozco a nadie, me da vergüenza, así que si fuera cerquita y con alguien conocido mejor aún.

Participante 6: yo también participaría creo que es ((incomprensible)) porque aprendes mucho, no tienes solo tu opinión, ves otras opiniones que te va a llevar y vas *entendiendo* más sobre el asunto, es muy interesante, yo participaría.

Participante 11: sí, participaría, creo que fue enriquecedor y no solo la parte de la lectura cuanto el diálogo, podemos aprender mucho, creo que antes cuando empezamos el primer libro eh: yo *lia* el libro eh: fue una novedad poder leer el libro, antes no había eso de leer un libro, entonces es algo que eh: nos... me parece que podemos hacer más cosas, entonces no solo un libro mas abre más posibilidades para conocer la lengua

Participante 1: yo por ejemplo quería leer *Cien años de soledad*, pero si no fuese la tertulia, entonces para mí fue muy bueno

Professora: y de los temas, porque discutíamos mucho además del libro, de temas, ¿no? ((aluno fala: temas polémicos)) sí, temas polémicos, que les parecieron estos temas, estas discusiones

Participante 1: sobre nuestra opinión, tenemos que pensar en que hablar en portugués todo es una cuestión de emoción, tenemos que hacer el cambio entonces es interesante para aprender, para mí fue muy bueno

Participante 5: además creo que eso de hablar de otros temas es muy importante porque muchas veces leemos y no destacamos nada, no tenemos nada de qué hablar y la clase, las personas se quedan calladas así que es importante que alguien levante un tema que despierte el *interesse* de los demás

Participante 1: eso pasó

Participante 13: a mí también me pasaba que todos los temas, todo más eh: yo me quedaba curiosa de buscar más cosas, entonces acababa intentando leer más noticieros en español, buscar a las cosas en español para que me quedase, no me quedara callada todas las clases, es bueno que acabas más, no más inteligente pero más, con más conocimiento del mundo, ¿sí?

Muitos dos participantes demonstraram ver a tertúlia como um momento para a prática da língua. A Participante 6 ressalta, ainda, como a TLD pode promover a construção do diálogo a partir de opiniões diferentes. A partir da fala da Participante 13, podemos considerar que a prática de letramento da TLD se expande para outras esferas, já que a participante afirma que teve mais curiosidade em ler outras coisas em espanhol. Ela buscava pesquisar para não ficar calada, para ter o que falar nas aulas. Podemos perceber o desejo de falar, desejo de ser ouvida, desejo de tornar-se alguém valorosa na sala de aula, desejo de participar, desejo de estar ativa, desejo de contribuir com o conhecimento na sala de aula, desejo de não estar calada, não ser alguém que não tem nada a dizer. Desejo que se traduz em identidade – assim, a TLD parece abrir espaço para que os alunos construam para si identidades mais valorizadas para usar a Linguística Aplicada. No trecho, anterior, pudemos perceber como a TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo.

Os alunos foram, ainda, questionados sobre os gêneros literários usados, já que naquele semestre foi possível trabalhar com poesia, romance e conto. Abaixo trago suas contribuições:

Participante 13: creo que es bueno eso de leer todos los géneros hasta porque podemos elegir cual nos gusta más y así seguir leyendo y la poesía creo que sería mejor si, que hablásemos solo de una, pero fue bueno también esto de cada uno leer una, que así pensábamos en la hora

Professora: ¿y los otros? ¿Alguno le gustó más? Ah me gustó más el libro, más el cuento

Participante 11: me gustó mucho la poesía también, siempre me gustó poesía y en español es interesante también porque aprendemos la manera como los autores también escriben y eh: además de aprender el idioma estamos aprendiendo poesía también

Participante 1: yo creo que sería interesante los tres

Participante 6: el cuento me gustó mucho, la poesía ((risos)) ((falas incompreensíveis))

Participante 13: para buscar la poesía fue muy difícil porque no tenemos, yo por lo menos no tenía, ah ese es mi autor preferido de español, yo busqué me pareció buena y solo

Professora: lo que me gustó de la poesía fue esto de de llegaren textos que no son de autores, como aquello de García Márquez que estábamos buscando y él no escribió poesía, entonces no, pero existe eso, hasta en portugués cuando estamos en Facebook, antiguamente era por correo, ¿sí? Hoy es todo en Facebook, que llega un texto que no es de aquella persona pero con una firma, no sé, un texto y ahí hay abajo Marta Medeiros pero no es de ella, entonces es interesante ver que eso para también en español, y, ¿qué más?

Participante 18: me sorprendió muy positivamente las poesías porque no era, en mi percepción nunca tuve ninguna simpatía por poesía y la oportunidad de encontrarse las reflexiones me sorprendió positivamente y hubo un caso interesante y yo viajé ahora recientemente a trabajo para Chile y ((incomprensível)) para visitar la casa de Neruda entonces cambió completamente mi percepción fue bastante positivo

Esse questionamento é interessante para mostrar a diversidade de gosto dos alunos. Assim, vemos a necessidade de disponibilizar mais de um gênero ao longo do semestre. Minha fala “*lo que me gustó de la poesía fue esto de de llegaren textos que no son de autores, como aquello de García Márquez que estábamos buscando y él no escribió poesía, entonces no, pero existe eso, hasta en portugués cuando estamos en Facebook, antiguamente era por correo, ¿sí? Hoy es todo en Facebook, que llega un texto que no es de aquella persona pero con una firma, no sé, un texto y ahí hay abajo Marta Medeiros pero no es de ella, entonces es interesante ver que eso para también en español*” traz ainda uma questão que poderia ter sido mais bem aprofundada: a da autoria. Na tertúlia sobre poesia, eu deixei livre para que os alunos trouxessem algum poema que gostassem, dei algumas dicas de como encontrar poemas de autores na internet, mostrando sites confiáveis, mas deixei os alunos livres. Contudo, a internet nem sempre é uma fonte confiável e alguns alunos trouxeram poemas atribuídos a autores conhecidos, como Gabriel García Márquez ou Shakespeare, que não eram deles. Na ocasião, não havia me preparado para esse tipo de acontecimento e não me aprofundei na discussão, mas teria sido interessante discutir com os alunos sobre a autoria e como a internet pode causar esse tipo de problema. Essa é uma discussão que seria frutífera na questão da identidade.

Seguindo a discussão, questioneei, ainda, como ficou a relação dos alunos com a leitura, de modo geral, a partir das experiências da tertúlia, conforme podemos ver nas transcrições a seguir:

Professora: muy bien, ¿y como quedó la relación de ustedes con la lectura? Leen más, piensan en leer otros libros,

Participante 13: aún no leo más, pero es cosa mía, pero eh: pienso así, me gustaría leer más, parece interesante, me hizo un poco volver a gustar de leer porque a mí me

gustaba ((incompreensível)) pero por la vida mismo por las cosas paré un poco, y volver a leer mismo que de forma no tan continua me hizo bien, me hizo volver a querer leer

Participante 1: a mí también, yo empecé a leer más cosas en español, até mismo cosas de informaciones de algún, como se dice, de paquetes de alguna cosa que vamos a comer, como se dice *xampú*, ((risos))

Participante 11: yo estaba procurando un tutorial, un programa de ((incompreensível)) y estaba buscando en portugués y en español a veces creo que no solo (()) pero los otros conocimientos que podemos buscar por tener el español. La única cosa que que o me gusta es que ahora con el término, *sei lá*, podría tener una continuación, algo que, porque las personas, eh: con más gente eh:

A Participante 13 afirma que ainda não lê, mas que a tertúlia a fez voltar a gostar de ler. Já a Participante 1 afirma que a partir da tertúlia começou a ler textos diversos escritos em espanhol, o que demonstra que tenta usar a habilidade da leitura em outros contextos. Por sua vez, a Participante 11 ressalta como o fato de saber uma outra língua facilita quando precisa buscar algum conhecimento, pois, agora pode pesquisar em duas línguas. É interessante ver que os alunos conseguiram fazer a ponte do uso da leitura para outras áreas de sua vida pessoal, demonstrando que a leitura, mesmo de um livro literário, pode trazer implicações práticas para suas vidas, o que reafirma a pergunta de pesquisa que surgiu a partir da análise dos dados: De que maneira a prática da TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo? Pois a partir da TLD os alunos se engajaram em usar a língua espanhola nas discussões e, além disso, partiram dessa experiência para usar a língua-alvo em suas atividades cotidianas.

Então, a partir dessas reflexões, acredito que seja possível afirmar que a prática da TLD em aulas de espanhol como língua adicional promoveu reflexões sobre identidades, possibilitou o letramento crítico dos participantes e, proporcionou uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua espanhola. Desta forma, pretendo nas considerações finais recuperar as perguntas de pesquisa junto aos princípios da TLD para fazer recomendações a futuras pesquisas sobre a prática da TLD no ensino de línguas adicionais.

Capítulo 5 – Considerações Finais

Neste capítulo, retomarei alguns dos conceitos trabalhados ao longo da dissertação para concluir a discussão sobre o desenvolvimento da TLD nas aulas de espanhol. Primeiro, vou resgatar o objetivo específico e as perguntas de pesquisa. Em seguida, apresento uma reflexão sobre as contribuições e limitações da pesquisa para, finalmente, propor sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

A partir do objetivo específico da pesquisa, discutir o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) em aulas de espanhol como língua adicional, foram propostas as seguintes perguntas:

- Como a tertúlia (TLD) abre espaço para a reflexão sobre questões identitárias na sala de aula?
- Como o aluno de espanhol entende e recebe a prática da TLD nas aulas de espanhol como língua adicional?

Na análise, parti dessas perguntas para discutir os dados. Pudemos ver que a TLD abre sim espaço para a reflexão sobre temas identitários, inclusive, muitas das falas dos alunos partiam de suas experiências pessoais. Foi possível, ainda, verificar que com a atividade os alunos puderam desenvolver sua habilidade de leitura e interpretação dos textos e se posicionar em questões complexas. A partir disso surgiu uma nova pergunta de pesquisa, que foi: De que maneira a prática da TLD abre espaço para uma maior valorização das identidades dos alunos enquanto usuários da língua-alvo? Verificamos então que, a partir da TLD, os alunos se engajaram em participar das discussões usando a língua-alvo e usaram a língua para diversas atividades de sua vida cotidiana.

Acredito, ainda, ser interessante retomar os pressupostos de cidadania trazidos na introdução. Ao se falar de um ensino que leve em consideração a cidadania do aluno, seria importante refletir sobre o que é ser cidadão. A concepção na qual me baseei foi a da OCEM⁴⁸ (2006) que fala sobre a cidadania como o reconhecimento do lugar de fala do sujeito e suas responsabilidades. Um ensino que tem como base a noção de identidade e letramento busca a formação cidadã do indivíduo, uma formação que preza pelo reconhecimento de si e pelo

⁴⁸ Orientações Curriculares para o Ensino Médio

respeito aos demais, às suas diferenças. Os princípios da TLD também demonstram uma preocupação com esses aspectos, uma vez que é uma prática que defende o diálogo igualitário e a inteligência cultural, propondo assim que todos devem ter o direito de falar uma vez que todos possuem inteligência e tem algo a acrescentar. De todas as falas dos alunos ao longo das tertúlias, gostaria de resgatar a fala da Participante 5 que diz:

Participante 5: a mí me parece muy bueno, eh, que todos podemos hablar eh: que es lo que necesitamos cuando estudiamos, que es hablar sin ser solo contestar una pregunta, eh:, hay un discurso, hay una fluencia, eso es lo que importa, porque buscamos las palabras para seguir hablando porque tenemos que defender una idea, entonces eso creo que sea bueno.

Essa fala, para mim, representa a principal justificativa de por que trabalhar com a TLD no ensino de línguas: a TLD proporciona aos alunos um lugar em que eles podem dialogar entre si na língua-alvo sobre diversos temas, indo além de perguntas e respostas, além do uso da língua para responder perguntas pré-determinadas. Com a TLD, eles podem falar sobre algo que lhes desperta o interesse, sobre temas que consideram importantes, e desenvolvem sua habilidade de comunicação.

É ainda interessante retomar os princípios da TLD e discutir como eles estiveram presente nas tertúlias. Flecha (1997) propõe que a TLD é uma atividade criada de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica, que são: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a aprendizagem instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. Todos esses princípios foram apresentados aos alunos antes do início das tertúlias. Com o exercício da tertúlia, pude perceber que esses princípios dão sentido à atividade e fazem com que a TLD vá além da discussão da obra escolhida. Em relação ao diálogo igualitário, é importante retomar as contribuições bakhtinianas, uma vez que o diálogo é complexo. Por mais que fosse incentivada a participação de todos e que todos tivessem oportunidade de fala, muitos alunos preferiram participar menos, e assim, outros falaram mais. Não fiz uma tabela de quantas vezes cada participante falou, mas olhando por alto os trechos de transcrições aqui apresentados, vemos que alguns participantes aparecem com bastante frequência, enquanto que outros quase não aparecem. Apesar de acreditar que haja a interferência de questões afetivas, como a timidez ou a motivação, é importante lembrar que o diálogo é sempre muito complexo, pois é sempre permeado por outros diálogos e por relações de poder. Tentei ao máximo uma relação mais democrática na sala de aula, para que pudéssemos debater como iguais, contudo, é preciso levar em consideração que ainda

estamos inseridos em um contexto escolar que afasta o educador e o educando. Em relação a inteligência cultural, acredito que foi um princípio presente nas discussões. Todos que participavam demonstravam estarem interessados em expor suas reflexões e em ouvir as dos demais. A TLD, como uma atividade comunitária, conforme pudemos ver nos relatos trazidos por Flecha (1997), provoca transformações nas comunidades que a utilizam. No nosso contexto, pude ver uma transformação no que diz respeito ao engajamento dos alunos nas discussões. Era possível ver que a maioria dos alunos se dedicava à leitura dos livros e de pesquisas que pudessem ajudá-los a compreender a leitura. Em relação à aprendizagem instrumental, acredito que poderia ter sido melhor desenvolvida, inclusive pudemos ver nas análises das tertúlias que em diversos momentos surgiram temas que poderiam ter sido mais aprofundados, como a questão do socialismo e do capitalismo, da ditadura, dentre outros. Em relação ao estudo de regras da língua, como se tratava de uma turma já mais avançada, houve apenas a revisão de alguns temas nas horas de aula que antecediam a tertúlia. A TLD pressupõe, ainda, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. Esses princípios acredito serem difíceis de demonstrar, mas pudemos ver que os alunos criavam juntos, durante as discussões, suas interpretações do livro, usavam as discussões da TLD como uma forma de “terapia”, conforme disse a Participante 11, e acredito que todos, apesar de suas diferenças, podiam compartilhar suas opiniões.

5.2 Contribuições e limitações do estudo

Partindo das considerações teóricas e da análise das interações em sala de aula, acredito que este estudo mostra como é possível utilizar a TLD em aulas de línguas adicionais como forma de propor reflexões identitárias e possibilitar uma aprendizagem que preze pelo letramento crítico do aluno. A partir das considerações dos alunos sobre a TLD, ressalto que a literatura proporciona uma interação que gera discursos complexos, que vão além da resposta a perguntas. Cada interação mostrou como os alunos usavam a língua-alvo para criar um discurso que pudesse expressar sua opinião sobre determinado assunto, usando as possibilidades da língua falada tais como a repetição, a autocorreção, dentre outras, para manter o fluxo da conversa. Ademais, os alunos demonstraram um engajamento na leitura tanto quando gostavam do livro, ou quando não gostavam, para participar da TLD. Assim, acredito que esse estudo de caso pode demonstrar como a TLD é uma alternativa interessante para a sala de aula de espanhol como língua adicional.

Apesar das considerações anteriores, percebo que houve algumas limitações neste estudo. Após a análise dos áudios, pude perceber que surgiram muitos temas que poderiam ter sido mais bem explorados e problematizados durante a aula. Acredito que ficamos muito apegados ao livro e às opiniões de cada um, talvez tivesse sido interessante partir do livro para aprofundar algumas questões, como no caso do Participante 4 e da diferenciação de capitalismo e socialismo, discutida na análise das tertúlias do primeiro semestre. A TLD tem bastante potencial para trazer à tona, durante a discussão, temas complexos que podem gerar conversas interessantes. Contudo, é preciso sempre estar atento ao surgimento desses temas e ao aprofundamento posterior. Refletindo sobre a metodologia usada, possivelmente a Pesquisa Ação pudesse dar mais resultados uma vez que é uma metodologia que prevê a ação e a reflexão de formas integradas.

Outro aspecto diz respeito à dificuldade em encontrar livros de literatura na língua espanhola no Brasil a preço acessível. Tive muitas dificuldades em conciliar a escolha do livro com as demandas dos alunos, de um livro não muito grande e não muito caro, essa dificuldade pode parecer ser de menor importância, contudo, acredito que quando analiso as opiniões dos alunos sobre as tertúlias, percebo que o livro *Estrella Distante* não despertou o mesmo interesse que *Cien años de soledad*. Nas livrarias físicas é bastante difícil encontrar livros de literatura original em espanhol, e quando encontramos são caros, e pela Internet os livros também são mais caros. Esse não foi um impeditivo para o andamento da pesquisa, mas foi um desafio que acredito que deve ser levado em conta principalmente em caso de desenvolver a TLD em outros âmbitos.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas e encaminhamentos pedagógicos.

Após todas as considerações e ressalvas, acredito que o desenvolvimento da TLD possa ser interessante para um professor de línguas. A leitura em conjunto pode demonstrar que os livros podem ser lidos e discutidos pelos alunos de língua adicional, ademais que a discussão pode trazer temas interessantes e despertar o interesse dos alunos. A TLD apresenta também bastante potencial para a transdisciplinaridade. *Estrella distante*, por exemplo, poderia ser explorado junto com a história da ditadura na América do Sul, o conto *A la deriva* pode ser explorado junto com geografia, ciências e primeiros socorros. Assim, no caso de usar a TLD no ensino médio o professor pode partir de um projeto transdisciplinar com outros colegas e alunos para escolher o texto a ser lido.

REFERÊNCIAS

- ALBADALEJO, María Dolores García. Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la Práctica. Em: MarcoELE. Revista de didáctica ELE. N. 5, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100503.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2013.
- ANDERSON, Benedict R. O G. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. Em: **Espanhol: ensino médio/** Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1 - 9
- BAUMAN, Zygmunt; VECCHI, Benedetto. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOBKINA, Jelena e DOMINGUEZ, Elena. **The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy**. International Journal of Applied Linguistics & English Literature. Vol. 3 No. 2; Australian International Academic Centre, Australia, março de 2014.
- BOLAÑO, Roberto. **Estrella distante**. Barcelona: Anagrama, 2015.
- BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
_____. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: jan. 2017.

- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006
- CONFAPEA, **Manual Tertulias Literarias Dialógicas**. Disponível em: <http://confapea.org/tertulias/> Acesso em 23/07/2014.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura, algumas contribuições. Em: UYENO, Elzira Yoko; PUZZO, Mirian Bauab; RENDA, Vera L. B. de S. **Linguística aplicada, linguística e literatura: intersecções profícuas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012
- EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Coord.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. **Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas**. Eutomia, Recife, 10 (1): 74-89, Dez. 2012
- FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GIROTTTO, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues de. **O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica**. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- JOHNSON, Donna M. **Approaches to research in Second Language Learning**, New York, Longman, 1992.
- KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.
- LUIZ, Rianne Schutzer; SISLA, Heloisa Chalmers. **A tertúlia literária dialógica e as práticas de alfabetização e letramento**. EntreVer, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 162-176, jan./jun. 2013.

- LUQUE DURÁN, Juan de Dios. **Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo**. Granada: Editorial Impredisur, 2004.
- MASTRELLA, Mariana Rosa. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios**. In Horizontes de Linguística Aplicada. 2010.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**, Ano de obtenção: 2007. (Tese de doutorado).
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **A Relação entre Crenças e Ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Goiânia 2002 (Dissertação de Mestrado).
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cien años de soledad**. Buenos Aires: Debolsillo, 2008.
- MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana**. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.
- MELLO, Roseli Rodrigues. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. Contrapontos (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n.3, p. 449-457, 2003.
- MELLO, Roseli Rodrigues; FLECHA, Ramón. **Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias**. Revista de Educação CEAP (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! (Salvador)), São Paulo: Edições Loyola, v. n° 48, n.Ano XIII, p. 29-33, 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., Vol. 10, Nº 2, p. 329-338, 1994.
- MONTE MÓR, Walkyria. **Investigating Critical Literacy at the University in Brazil**. Em: LYNN SOUZA, Mario T. Menezes de. **Critical literacy: theories and practices**. CSSGJ Volume 1: 1, July 2007.
- MONTE MÓR, Walkyria. **Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives**. Matices en Lenguas Extranjeras, [S.l.], n. 2, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10712/28097>>. Acesso em: 13 abril de 2016
- NORTON, Bonny; MCKINNEY, Carolyn. **An identity approach to second language acquisition**. In D. Atkinson (Ed). **Alternative approaches to Second Language Acquisition** (pp. 73-94). New York: Routledge. 2011.
- NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**/Bonny Norton. 2nd Edition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2013.

- OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Projeto Saber. Revista Travessias. Volume 2, número 3. Cascavel: Unioeste, 2008.
- PEREIRA, Jane Christina; ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas. **Tertúlia literária dialógica: teoria e prática: guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil**. Brasília: Editora IFB, 2014.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 193-217.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- VARGENS, Dayla Paiva de Medeiros e FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. Em: **Espanhol: ensino médio**/Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes. Petrópolis: 2000.
- ZACHARIAS, Nugrahenny T. **Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom**. K@ta. Volume 12, Número 1, 2010.

APENDICE A

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada - PGLA
Mestrado em Linguística Aplicada
Orientadora: Prof^a Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade
Pesquisadora: Suellen Mayara Magalhães

Solicitação de participação em pesquisa

Prezado participante,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de convidá-lo para participar como informante na coleta de dados para que a realização desta pesquisa seja possível.

Durante a coleta de dados, serão realizados os seguintes procedimentos: gravação das tertúlias realizadas em sala de aula, aplicação de questionários aos participantes, realização e gravação de entrevistas. A pesquisa acontecerá durante nossas aulas de espanhol e nenhum dado pessoal dos participantes será divulgado, seus nomes e dados reais serão omitidos, assegurando assim um compromisso ético com os participantes e preservação de suas identidades. Ressalta-se ainda que os dados coletados servirão unicamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Desde já agradeço sua participação.

Atenciosamente,

Suellen Mayara Magalhães

Brasília, fevereiro de 2015.

APENDICE B

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada - PGLA
Mestrado em Linguística Aplicada
Orientadora: Prof^a Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade
Pesquisadora: Suellen Mayara Magalhães

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, abaixo assinado, na condição de aluno de espanhol do curso FIC Espanhol Avançado manifesto minha intenção em participar, como voluntário, na pesquisa da professora Suellen Mayara Magalhães para coleta de dados para a dissertação do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada. Coloco-me a disposição da pesquisadora para responder a questionários escritos e entrevistas, e libero a utilização das gravações nas quais eu participe para os fins de coleta de dados. Informo ainda que estou ciente de que meus dados e identidade serão preservados e de que as informações coletadas serão usadas apenas para o fim acadêmico da pesquisa.

Assinatura

Brasília, ____ de _____ de 2015.