

IDEOLOGIA, DISCURSO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ANÁLISE DO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”

IDEOLOGY, DISCOURSE AND THE E-LEARNING INITIAL TRAINING OF SPANISH TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE GENRE “MANDATORY TASK OF E-LEARNING”

Tania Regina Martins Machado

UNITINS/ UFSC

Adair Bonini

UFSC

Resumo: Este artigo analisa o gênero “atividade obrigatória em EaD” da disciplina Língua Espanhola I, do curso semipresencial de Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Santa Catarina. A análise focaliza um conjunto de processos ideológicos que estão operando no gênero (no discurso materializado no gênero), a saber: a passivação, a naturalização, a aproximação, a comodificação, a desidentificação, a valorização, e a desistorização. O levantamento desses processos, por sua vez, evidencia o modo como o gênero “atividade obrigatória em EaD” opera na formação inicial de professores/as de espanhol nessa modalidade de ensino. O embasamento teórico compreende um enfoque crítico do gênero, do discurso e da ideologia (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULLARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; THOMPSON, 1990).

Palavras-chave: “Atividade obrigatória em EaD”; Língua Espanhola; Análise Crítica de Gêneros; formação de professores.

Abstract: *This article analyzes the genre “mandatory task of e-learning” employee on the subject Spanish Language I, of the semi-distance computed mediated course of Languages of the Federal University of Santa Catarina. The analysis focuses on a set of ideological processes that are operating in the genre (in the discourse materialized in the genre), namely: passivisation, naturalization, approximation, commodification, disidentification, valuation, and debistorization. The survey of these processes, in turn, shows how the genre “mandatory task of e-learning” operates in the initial e-learning training of Spanish teachers. The theoretical framework comprises a critical approach of genre, discourse and ideology (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULLARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; THOMPSON, 1990).*

Keywords: *mandatory task of e-learning; Spanish Language; Critical Genres Analysis; Teaching training.*

INTRODUÇÃO

O ensino à distância mediado por computador se instalou definitivamente nas duas últimas décadas, como modalidade de trabalho pedagógico, ganhando adeptos no Brasil, principalmente nas universidades privadas. Os debates sobre essa modalidade de ensino também têm se ampliado e são necessários para se garantir a reflexão sobre as metodologias empregadas e sobre os resultados desse tipo de aprendizagem.

O presente artigo procura contribuir com essa reflexão, ao trazer para o debate os materiais didáticos de um curso a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição pública que tem se notabilizado pela formação de profissionais e pela pesquisa no campo da linguagem. Tomamos como objeto de análise, mais especificamente, o gênero “atividade obrigatória em EaD” da disciplina Língua Espanhola I (LE-I), do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

O curso, na edição em foco (a segunda, realizada no período de 2011 a 2015), compreendia 2.422h/a em disciplinas, todas semipresenciais, dentre elas as de Língua Espanhola, ministradas em seis semestres. A disciplina LE-I, da qual destacamos o gênero atividade obrigatória, foi ministrada no segundo semestre de 2011, e tinha carga horária de 90h/a.¹ Estava estruturada em quatro tópicos que tematizavam aspectos culturais de alguns países de língua espanhola. Cada tópico era delimitado por um quadro que englobava imagens relacionadas ao seu tema, um texto que o apresentava, os materiais que seriam utilizados em seu transcurso e suas atividades. Esse quadro possuía um cabeçalho que destacava quais aspectos de quais países nele seriam estudados.

A disciplina simulava metaforicamente o percurso de uma viagem empreendida por companheiros (professores/as e alunos/as) por alguns países de língua espanhola. A viagem dizia respeito ao percurso do início ao fim da disciplina, passando pelo estudo de Cuba, Espanha, Argentina, México, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Uruguai. Essa metáfora da viagem talvez tenha sido pensada como um elemento que pudesse motivar os/as estudantes a aprender sobre os lugares e as questões linguísticas implicadas nos quatro tópicos da LE-I. À primeira vista, ela parece cumprir a função de simular uma situação real, prática comum nos cursos de língua estrangeira. No entanto, a observação atenta dessa metáfora é importante, pois muitos sentidos se desencadeiam a partir dela. Fairclough (1992, p. 241) já chamava a atenção para o fato de que o emprego de uma figura de linguagem como essa não representa um adorno estilístico superficial do discurso, mas formas de construir a realidade, pois: “As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

As “atividades obrigatórias em EaD” da LE-I são passíveis de serem tomadas como gênero (BAKHTIN, 1979) no sentido de que mantêm regularidade estrutural e discursiva, pois elas: a) estão presentes em cada uma das unidades (tópicos) da disciplina; b) constituem-se por um “comando”, que reúne em si orientações para os/as estudantes, “links” com os materiais a serem consultados, e, também, por uma (ou mais) tarefa(s), que solicitam determinadas ações desses/as estudantes; c) permitem a avaliação e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem (conforme ZABALA, 1998).

¹ Tania Regina Martins Machado (co-autora do artigo) foi tutora nessa edição da disciplina. Os dados aqui considerados foram destacados de sua tese de doutorado (MACHADO, 2016). Todos os materiais analisados na tese foram coletados no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina (EaD/UFSC, 2014).

A proposta aqui é entender como o gênero atividade obrigatória põe em cena determinada visada ideológica sobre o idioma espanhol e sobre a formação do professor de espanhol, sendo que, para essa análise, nos valem de categorias prévias propostas por Thompson (1990) e Fairclough (1992), conforme explicamos na próxima seção.

OBJETO DE ESTUDO E CATEGORIAS DA ANÁLISE

A “atividade obrigatória em EaD”, conforme se apresenta na disciplina em questão, é uma tarefa de avaliação que aparece ao final de cada unidade trabalhada. É composta de vários gêneros, alguns próprios da EaD (construídos para fins pedagógicos), enquanto outros são buscados pela Equipe da disciplina em outros campos de atuação, como é o caso dos informativos turísticos e da carta literária (elaborados para os mais variados fins). Dois exemplos do gênero “atividade obrigatória em EaD” podem ser visualizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese por comando, tarefa e gêneros de duas “atividades obrigatórias em EaD”

<p>“Atividade obrigatória em EaD” do tópico I:</p> <p>Comando¹: Para começar, que tal se te apresentasses a teus colegas e à tutora e professora, utilizando como exemplo nossa apresentação? Para isso terás que criar um pequeno texto falando de ti: quem és, o que fazes, o que gosta de fazer, teu aniversário outras informações que queiras acrescentar.</p>
<p>Tarefa: 1ª parte – Escrever uma apresentação informal, de 80 a 100 palavras e postar como “borrador”, rascunho;</p> <p>2ª parte – Atender as sugestões da tutora, acrescentar informações e postar a versão final do texto de apresentação informal.</p>
<p>Gêneros envolvidos: - Apresentação de seção; vídeos de dança: salsa e tango e “trailer” do filme “<i>Flamenco, flamenco</i>”; apresentação oral informal (áudio); apresentação escrita informal; fórum de apresentações.</p>
<p>“Atividade obrigatória em EaD” do tópico II:</p> <p>Comando: 1ª parte – Músicas e danças: Para responder às questões é necessário ler antes, com atenção, o texto “<i>Ritmos que ayudan a mejorar la salud</i>”. Para começar a atividade, clica em “comenzar”. Depois de dar as respostas, clica na opção “siguiente” (no final da página). Após terminar de responder todas as questões debes clicar em “enviar todo y terminar” para que se considere completa a tarefa;</p> <p>2ª parte – Texto “<i>Una vida detrás de las calaveras de azúcar</i>”: Leia o texto “<i>Una vida detrás de las calaveras de azúcar</i>”, investiga na Internet sobre a famosa “<i>Feria de Alfeñique</i>”, marca V (Verdadeira) ou F (Falsa) em cada uma das alternativas.</p>
<p>Tarefa: 1ª parte – Fazer a compreensão do texto “<i>Ritmos que ayudan a mejorar la salud</i>”, escolher a resposta correta para oito perguntas e “enviar”;</p> <p>2ª parte – Ler a reportagem “<i>Una vida detrás de las calaveras de azúcar</i>” e pesquisar na “internet” sobre a “<i>Feria de Alfeñique</i>”, fazer a compreensão textual e responder às seis questões de V ou F.</p>
<p>Gêneros envolvidos:</p> <p>- Apresentação de seção; vídeos: reportagem do “<i>día de muertos</i>” e propaganda do “<i>carnaval de Oruro</i>”; reportagem: “<i>ritmos que ayudan a mejorar la salud</i>”; receita; fórum; questionários de múltipla escolha e de V ou F.</p>

Fonte: Elaboração a partir do material didático da LE-I.

Para a compreensão e interpretação dos processos observados na atividade obrigatória da LE-I, a exemplo de Chouliaraki e Fairclough (1999), nos embasamos em Thompson (1990) e em alguns dos mecanismos elencados por ele, através dos quais a ideologia opera na semiose:

a) “Legitimação” – através dela são estabelecidas relações de dominação, representadas como justas e dignas de apoio, tendo por base três categorias simbólicas: racionalização; universalização, narrativação;

b) “Dissimulação” – nela as relações de dominação são estabilizadas e sustentadas através de estratégias que as ofusquem ou neguem. Negam-se as relações de dominação através de: deslocamento, eufemização e tropo;

c) “Unificação” – processo em que as relações de dominação são instituídas pela construção simbólica da unidade através da adoção de um referencial padrão que é partilhado, ou com o engendramento de símbolos para a identificação coletiva;

d) “Fragmentação” – processo em que essas relações são sustentadas não pela união, mas pela segmentação de indivíduos, como forma de evitar resistências a grupos dominantes. Caracteriza-se pela divisão de grupos, através da diferenciação, dando ênfase às características que desunem seus indivíduos;

e) “Reificação” – modo em que algo transitório é representado como sendo permanente, ocultando-se seu caráter sócio-histórico, o que ocorre através de: naturalização, eternalização, nominalização e passivação.

De acordo com Thompson (1990), a ocorrência desses mecanismos se dá pela forma como são textualizados, o que se reflete, por exemplo, nas escolhas linguísticas que são feitas. Esses mecanismos ideológico-discursivos podem, portanto, ser levantados a partir de uma análise textual que ajuda a compreender o evento social a que estão relacionados, bem como, a ideologia que está operando linguisticamente. Explicitamos aqui, com Chouliaraki e Fairclough (1999), como entendemos o que seja ideologia:

As ideologias são construções de práticas, a partir de perspectivas particulares (e nesse sentido “unilaterais”), que “resolvem” as contradições, dilemas e antagonismos de práticas de forma que estejam de acordo com os interesses e projetos de dominação. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26 – tradução nossa).

A análise textual do gênero “atividade obrigatória em EaD” em seu contexto na disciplina nos indica a ocorrência de alguns dos processos discursivo-sociais derivados do processo de “reificação”, a saber:

a) “passivação” - uso de verbos de contemplação (observe, conheça, veja, etc.) na maior parte das “atividades obrigatórias em EaD”, tornando o/a aluno/a um espectador;

b) “naturalização” – carência de debates sobre questões político-sociais relevantes que dizem respeito aos países estudados.

De acordo com o próprio Thompson, esses processos não são isolados, podem influenciar uns aos outros e não se restringem aos apresentados por ele, sendo assim, “esses modos podem se

sobrepôr e reforçar um ao outro, e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar em outros modos” (THOMPSON, 1990, p. 60 – tradução nossa). Dessa forma, os processos apontados por Thompson, em sua maioria, serviram como inspiração para o reconhecimento de outros processos em nossa análise. Para a verificação dos processos ideológicos ocorrentes nas “atividades obrigatórias em EaD”, nos baseamos, também, nas tendências discursivas contemporâneas (“democratização”, “tecnologização do discurso” e “comodificação”) apontadas por Fairclough (1992), chegando assim à identificação de dois outros:

c) “aproximação” – processo em que a relação professor/professor de espanhol língua estrangeira (ELE) em formação inicial é caracterizada pela informalidade e pelo compartilhamento (o tratamento passa da relação “eu”/”tu” para “nós”, com o emprego de verbos na 1ª pessoa do plural);

d) “comodificação” – processo de organização e definição em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (através do qual discursos do campo da economia e do mercado ganham espaço no ensino de línguas).

Porém, o material de análise fornecido pela LE-I apresenta vários outros aspectos que envolvem o discurso e carregam consigo ideologias e, por isso, merecem atenção. Assim, baseados nos processos anteriores, percebemos a ocorrência, também, de:

e) “desidentificação” – processo caracterizado pela não referência ao professor de ELE em formação inicial como tal;

f) “valoração” – nele, aspectos e hábitos culturais relacionados à língua espanhola são avaliados, tomando-se como base a cultura de quem ensina e/ou aprende essa língua estrangeira;

g) “desistorização” – casos em que lugares, pessoas e a cultura dos países estudados são retratados através de um olhar pitoresco e turístico.

Passemos à análise.

IDEOLOGIA E DISCURSO NA “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EaD”

1 Aproximação

O curso põe em cena uma relação de proximidade e de coleguismo entre estudante, professor/a e tutor/a. De acordo com Zabala (1998), todo processo de ensino/aprendizagem tem muito de relação pessoal (que, por sua vez, compreende as dimensões pública, privada e íntima). Essa proximidade é estabelecida pela “viagem” a ser empreendida. Trata-se da metáfora sobre a qual se estrutura a disciplina. Logo na Apresentação, ela já aparece: “*Bienvenid@ a la asignatura de Lengua Española I, donde comprenderás que aprender una lengua es abrir puertas y descubrir muchos mundos (...). Esperamos **que el itinerario de viaje que te preparamos sea agradable y motivador***” (Equipe LE-I).

A “aproximação” dos/as professores/as é percebida em vários enunciados da disciplina. Inicia com suas apresentações na abertura do tópico I:

Antes de começar nossa viagem por alguns países hispânicos, conhecendo um pouco de sua

² Os trechos em negrito neste artigo correspondem a grifos nossos em algum aspecto a ser comentado ou analisado.

música e dança, é **importante que nos conheçamos**, não é? (...) Agora que já conheceste um pouco mais a vários colegas e interagiste com eles, **podemos começar nossa viagem** por alguns países hispânicos. (Equipe LE-I).

Isso se evidencia nesse e nos demais tópicos com a flexão de verbos na 1ª pes. pl. (“*conozcamos*”, “*podemos*”) quando se referem à aprendizagem durante a “viagem” em que os/as participantes compartilham a experiência “visitar” a determinado país. A postura discursiva assumida pelos/as docentes pode ser compreendida como a atenção aos indicadores sugeridos nos “Referenciais de qualidade de EaD de cursos de graduação a distância” (BRASIL, 2007, s/p), mais propriamente o da “comunicação/interatividade entre professor e aluno”. Pode ser, também, uma estratégia pedagógica conforme com a atual orientação do ensino, que iguala os atores sociais na prática do ensino/aprendizagem, diluindo a hierarquia e assimetria nas relações professor /aluno.

Esse processo pode ser, de certa forma, associado à tendência de aparente “democratização discursiva”. De acordo com Fairclough (1992), há algumas mudanças discursivas de caráter internacional ou transnacional, como as três tendências principais, a “democratização”, a “tecnologização” e a “comodificação”. Ele entende a “democratização” do discurso como a estratégia de retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas. Já a “tecnologização” do discurso sugere uma intervenção estratégica nas práticas discursivas com vistas a produzir mudanças. E a “comodificação” discursiva consiste na influência do discurso mercadológico em setores que, em princípio, não se organizam a partir dessa lógica.

Consideramos que na formação de professores as relações de poder são assimétricas, nela há “avaliadores e avaliandos” (BONINI, 2009). Nesse sentido, a simetria nas relações de professor e aluno é simulada, funcionando como estratégia discursiva que visa objetivos específicos, como o de favorecer a interação entre eles e demonstrar ao/à aluno/a que, embora a modalidade seja a distância, está sendo acompanhado em sua aprendizagem.

Sobretudo, a postura assumida pela Equipe da LE-I evidencia uma atenção para o modo como o/a estudante pode se sentir em relação à formação mediada pelo computador.

Além disso, percebe-se, também, uma disposição da Equipe para o diálogo. Tal atitude é passível de ser interpretada através da Teoria da Presença Transacional (SHIN, 2002), que tem grande influência no meio. No interior dessa teoria, Namin Shin propôs que o conceito de Presença Transacional caracteriza a percepção do/a estudante a distância em relação ao grau de presença de professores, colegas e até da instituição. Essa “aproximação” demonstraria ao/à aluno/a que ele/a tem o acompanhamento necessário para seu aprendizado e que, embora mediada, a interação entre os sujeitos do processo está garantida.

2 Desidentificação

A partir dessa categoria buscamos interpretar como a identidade do/a aluno/a é representada nessa disciplina, considerando-se que “a identidade social de uma pessoa é uma questão de como ela está posicionada em tipos particulares de discurso” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 157-158).

Primeiramente, procuramos por referências a essa identidade em nosso “*corpus*”, que poderiam vir sob variadas nomenclaturas, tais como: “futuro professor de espanhol”, “professor de espanhol em formação”, “aluno do curso de espanhol”, etc. No entanto, no gênero “atividade obrigatória em EaD”, essa referência não foi observada. Partimos, então, em busca dessa ocorrência nos textos de apresentação de cada tópico, onde também não foi encontrada. Na apresentação da disciplina há a única referência encontrada:

Iniciarás o trajeto com esta disciplina, no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, e o concluirá ao final de quatro anos e meio de estudos, com tua formação como **professor de língua espanhola** (Equipe LE-I).

De acordo com Fairclough (1992, p. 175), “as identidades são construídas (reproduzidas, contestadas e reestruturadas) no discurso”. A quase inexistência, nessa disciplina, de seu tratamento como professor de ELE em formação inicial nos dá margem para interpretar que as atividades nela propostas não se concentram em alguém que ensinará espanhol a seus futuros alunos e alunas. Nesse sentido, as atividades propostas, como as “atividades obrigatórias em EaD”, não propõem a reflexão sobre o fazer do futuro professor, como também não propõem a elaboração seja de exercícios, atividades ou dinâmicas de como ensinar a outro aquilo que se aprende nessa formação inicial. Por outro lado, o fazer do viajante é problematizado, por exemplo, na “Atividade obrigatória em EaD” 3, que solicita a leitura do “*Test de compatibilidad viajera*” e a preparação com o “*Guía*” para a conversa por “*Skype*” com a tutora sobre o que é necessário para se ter uma viagem bem sucedida.

Compreendemos que o estímulo a sua auto-identificação como professor de ELE em formação inicial é importante em todas as disciplinas, desde o processo de produção do material didático de ensino, passando por sua avaliação e culminando com sua auto-identificação profissional. A forma como a LE-I é apresentada sugere que o papel de formar a identidade profissional de professor/a é postergado ou para outra disciplina ou para o/a aluno/a. De acordo com Stahl e Isaia (2012, p. 41), é necessária uma maior interlocução dos conhecimentos da área específica com a formação de professores.

Nos quatro tópicos da LE-I, a identidade estimulada é a de aluno-turista dos países de língua espanhola, consumidor em potencial, tendo em vista a forma como esses países são apresentados: quais são os pratos típicos desses lugares, como são suas principais festas e quais são seus pontos turísticos obrigatórios, etc. Já a reflexão sobre o ensinar e o aprender uma língua estrangeira, o debate em torno de problemáticas e possíveis soluções que envolvem tal prática não ocorre, talvez porque perca a razão de ser para alguém que passa a se reconhecer e a ser reconhecido como um turista ou como um viajante (e desidentificado como professor).

3 Passivação

Sob a ótica da categoria de análise “acional”, apontada por Fairclough (1992), observamos a natureza das ações solicitadas pela LE-I ao/à aluno/a, bem como se elas o/a estimulam ou não a transformar-se em agente em seu processo de formação. Com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 14),

“Podemos dizer que as pessoas são ativas – agentes – na medida em que elas são capazes de perseguir estratégias coletivas ou individuais em seus discursos”.

Os textos que compõem as “atividades obrigatórias em EaD” dos quatro tópicos da LE-I apresentam verbos que estruturam a disciplina e que merecem atenção, pois guiam o/a aluno/a para realizar diferentes ações e caracterizam o processo de “passivação”, conforme Thompson (1990). De acordo com a ação solicitada através desses verbos, podemos dividi-los em quatro grupos:

- 1º grupo de verbos (total 48 ocorrências): acompanhar, adquirir, apreciar, conocer, continuar, dar, descobrir, disfrutar, encantarse, enterarse, gustar, invitar, irse, llegar, observar, pasear, pensar, saber, sorprenderse, ver, viajar, visitar.

Tomamos como exemplo o verbo *‘observar’*: “Chegamos ao terceiro tópico desta disciplina, e **observe** quantas informações novas já adquirimos”. Os verbos desse grupo são empregados para compor a situação simulada de uma viagem sobre a qual a disciplina foi estruturada e cumprem a função (entre outras análogas) de convidar e estimular o/a estudante para acompanhar a equipe nesse percurso pelos países hispânicos que integram a disciplina, para saber quais são esses lugares e quais são suas festas, para adquirir informações novas, etc. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos apreciativos”.

- 2º grupo de verbos (total 53 ocorrências): acceder, adicionar, agregar, anotar, buscar, colocar, consultar, contestar, empezar, enviar, encontrar, fijar, grabar, hacer, instalar, mandar, marcar, mirar, postar, pulsar, recibir, responder, reunir, seleccionar, señalar, subir, usar, utilizar, ver.

Tomamos como exemplo o verbo *‘instalar’*: “Veja aqui, neste tutorial como **instalar** e usar o *Skype*”. Os verbos desse grupo estão relacionados à funcionalidade do “AVEA”, de modo que cumprem a função de guiar no passo-a-passo da realização das atividades, desde a reprodução de um vídeo, por exemplo, até a postagem de uma tarefa realizada. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos instrutivos”.

- 3º grupo de verbos (total 16 ocorrências): anotar, charlar, crear, escribir, grabar, ler.

Tomamos como exemplo o verbo *‘crear’*: “terás que **criar** um pequeno texto falando de ti”. O terceiro grupo reúne os verbos a partir dos quais são trabalhadas as quatro habilidades básicas a serem desenvolvidas pelo/a aluno/a: compreensão auditiva e leitora, e produção oral e escrita. Nesse contexto, são chamados “verbos comunicativos”.

- 4º grupo de verbos (total 29 ocorrências): adicionar, buscar, comprender, construir, contar, corregir, decir, elaborar, enriquecer, entrenar, investigar, participar, pesquisar, preparar, responder, revisar, trabajar.

Tomamos como exemplo o verbo *‘comprender’*: “te propomos: ler com atenção o texto *“Test de compatibilidad viajera”*; fazer a Atividade complementar de **compreensão** de texto”. No quarto grupo estão reunidos os verbos através dos quais o/a estudante é orientado para aprofundar seu aprendizado tanto na compreensão, quanto na produção textual em ELE, tendo em vista que as atividades nas quais eles se encontram exigem que se faça pesquisa e que se interaja com os colegas nos “Foros”, etc. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos reflexivos”.

Para facilitar a compreensão da organização das propostas no que tange às ações solicitadas

LE-I, apresentamos a seguir a Tabela 1. Nela procuramos sistematizar a ocorrência dos verbos de cada grupo ao longo dos tópicos da disciplina.

Tabela 1 – Distribuição de ocorrências dos verbos por tópico

Total de ocorrência por grupo		Ocorrência dos verbos em cada tópico			
		Tópico I	Tópico II	Tópico III	Tópico IV
1º verbos apreciativos	48	6	15	12	15
2º verbos instrutivos	54	10	12	13	19
3º verbos comunicativos	16	1	3	7	5
4º verbos reflexivos	28	2	5	7	14

Fonte: Elaboração a partir dos dados observados.

Com a Tabela 1 demonstramos que o grupo com maior ocorrência de verbos é o 2º (54). Sua presença é significativa ao longo da disciplina, porém, tem maior concentração no tópico IV (19). Essa distribuição mais ou menos homogênea faz sentido quando observamos a necessidade da constante orientação do/a aluno/a para a realização do passo a passo das atividades. Em segundo lugar está o 1º grupo (48), composto pelos verbos que o estimulam a realizar essa “viagem” (a cumprir as etapas dessa disciplina). Esse grupo se distribui de maneira mais ou menos uniforme por todos os tópicos, tendo menor ocorrência no tópico I (6).

Comparativamente à participação dos verbos em cada tópico, os dois últimos grupos (3º e 4º, 16 e 28 ocorrências, respectivamente) são bem menores que os dois primeiros (1º e 2º). No entanto, consideramos que não se trata apenas da quantidade de vezes que aparecem, mas de sua efetiva contribuição para esse/a aluno/a. Eles ainda podem ser organizados nos grupos A e B:

- Grupo A: composto pelos verbos inicialmente organizados no 1º e no 2º grupo (apreciativos e instrutivos) – totalizando 102 ocorrências. Cobrem toda a disciplina, pois aparecem nas quatro “atividades obrigatórias em EaD”. Porém, cumpre-nos destacar que sua função especificamente na formação desse/a estudante não é tão significativa quanto a do grupo B, pois ou o informam das ações necessárias para abrir, assistir, salvar arquivos, etc., ou buscam envolvê-lo na atmosfera de viagem da disciplina, como um viajante que é estimulado a observar o desconhecido.

- Grupo B – totalizando 44 ocorrências: composto pelos verbos inicialmente organizados no 3º e no 4º grupo (comunicativos e reflexivos). Estes verbos podem ser assim agrupados porque exigem e possibilitam que esse/a estudante tenha maior atuação para construir seu conhecimento na disciplina, integrando, por exemplo, a escrita, a reescrita, a pesquisa e a interação em suas tarefas. Eles aparecem assim dispostos, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Divisão de ocorrências dos verbos nos grupos A e B

Total de ocorrência por grupo		Ocorrência dos verbos em cada tópico			
		Tópico I	Tópico II	Tópico III	Tópico IV
Grupo A	102	16	27	25	34
Grupo B	44	3	8	14	19

Fonte: Elaboração a partir dos dados observados.

A Tabela 2 apresenta a reorganização dos verbos nos grupos A e B e nos permite observar, por exemplo, que os verbos que motivam ou orientam o/a aluno/a para contemplar os “lugares por onde passam” em cada tópico e que o/a guiam mecanicamente na realização das tarefas somam mais que o dobro (102 ocorrências) daqueles que permitem e o/a estimulam a desenvolver e a aprimorar o aprendizado em ELE (44 ocorrências). Além disso, vemos nesta tabela que os verbos do grupo A cobrem todos os tópicos (e dessa forma, todas as “atividades obrigatórias em EaD”), enquanto que os verbos do grupo B, tão escassos no tópico I e II (3 e 8, respectivamente), aparecem de forma ainda tímida nos tópicos III e IV (14 e 19).

De acordo com a Tabela 2, vemos na LE-I o predomínio das ações requeridas ao/à estudante através dos verbos do grupo A (102 ocorrências), de execução mecânica dos passos para abrir, salvar ou enviar determinada atividade ou de observar e apreciar os lugares conhecidos virtualmente na disciplina. Como consequência disso, consideramos que a disciplina em questão estimula mais seu desenvolvimento como sujeito passivo, mais como observador, do que como sujeito agente em sua aprendizagem, tendo em vista que ele é guiado a ser espectador em seu próprio processo de formação profissional. Já através das ações propostas pelos verbos do grupo B, que possibilitam ao/à estudante, minimamente, a pesquisa, produção e a interação, inicia-se certa abertura para a construção de um sujeito ativo, mais atuante na construção de seu conhecimento.

A primeira das “atividades obrigatórias em EaD” da LE-I centra-se na escrita e reescrita de um texto informal contendo de 80 a 100 palavras para sua apresentação pessoal aos/às docentes e aos/às colegas. A segunda, consta de respostas de múltipla escolha após a compreensão textual das reportagens “*Ritmos que ayudan a mejorar la salud*” e “*una vida detrás de las calaveras de azúcar*”, respectivamente. Já a terceira delas propõe uma conversa por “*Skype*” com o/a tutor/a a distância baseada na compreensão do texto “*Test de compatibilidad viajera*”, no filme “*Diarios de Motocicleta*” e com base no “*Guía*” especialmente preparado pelas professoras para facilitar a interação.

Por fim, a última “atividade obrigatória em EaD” da LE-I solicita ao/à estudante que elabore uma carta de viagem contendo entre 15 e 25 linhas e que na sequência grave o áudio da leitura da mesma. Para obter um modelo de escrita, ele/ela deve ler antes a “*Carta al señor futuro*”, de Eduardo Galeano, e obter informações sobre como escrever cartas formais e informais através do “*site*” “*Agrega*”. A temática dessa carta gira em torno de sua visita (real ou fictícia) a um país de língua espanhola. Em nenhuma dessas “atividades obrigatórias em EaD”, porém, há possibilidade de refletir sobre sua formação, sobre as relações dos objetos estudados com sua futura prática como professor/a de ELE.

Observa-se, com isso, a importância da autonomia do/a estudante de EaD para participar

ativamente de sua aprendizagem e ao mesmo tempo a carência de propostas didáticas que estimulem e encaminhem para que este/a estudante a desenvolva em seu percurso de formação. De acordo com Preti (2000), é possível compreender a autonomia a partir da capacidade de se autogovernar. Assim, diz o autor, ela se configura quando é possível reconhecer no/a aluno/a a capacidade de participar, atuar, ter poder de decisão e de tomar para si sua formação.

4 Naturalização

Nas aulas de língua estrangeira, como o ELE, são, em geral, utilizados materiais autênticos como elementos motivadores para aprendizagem. No entanto, como são selecionados das mais diversas áreas e têm os mais diversos fins comunicativos, mas não pedagógicos, eles trazem consigo diferentes discursos e visões de mundo. Como não são elaborados especificamente para fins didáticos, podem trazer valores, ideias, concepções, etc. que vão de encontro ao objetivo de uma aula de ELE, como o de ensinar a língua espanhola dentro de uma perspectiva da pluralidade cultural e do respeito às diferenças, por exemplo. Abordamos essa questão no processo de “naturalização” segundo Thompson (1990).

Nesse processo, presente no gênero investigado, percebemos a carência de debate sobre questões político-sociais relevantes que envolvem os países estudados. Podemos observar o processo de “naturalização” no tópico I, unidade que aborda a música e a dança em Cuba, na Espanha e na Argentina. Os estilos musicais referidos no texto de apresentação desse tópico e da seção “Viaje por...” são a salsa, o flamenco e o tango. Esses ritmos são apresentados através de um texto que dedica um parágrafo para cada um deles e de três “links” para vídeos de dança e para um “trailer” no “youtube” que servem para ilustrar a explicação dada sobre os mesmos. Aqui nos ateremos ao texto de apresentação de várias seções da LE-I, mais precisamente a alguns de seus trechos que consideramos relevantes.

O primeiro deles aparece no texto de apresentação do tópico I. Esse tópico marca o início da disciplina e traz a proposta tanto de “apresentações” pessoais entre professoras e alunos/as, quanto de apresentação das danças de origem espanhola: a salsa, o flamenco e o tango. Sobre essas danças o texto se refere como “tres ‘estilos’ musicales diferentes que, **por coincidencia**, tienen influencia de la cultura negra”.

A expressão “por coincidência”, ao ser lida nesse contexto, evidencia um tratamento displicente acerca de um problema social e histórico. Talvez uma solução bem prática para evitar isso seria retirá-la do texto. Seu autor, então, não se comprometeria em abordar a questão da cultura negra em uma aula que tem por objetivo as apresentações iniciais de uma turma. Da forma como está colocada, parece que seu autor tentou fazer exatamente isso, mas se traiu e deixou transparecer aí a história da formação dos países estudados, que foram construídos também pelo trabalho escravo.

No entanto, não nos parece que ignorar essa problemática seja a solução mais adequada. Considerando-se que se trata de uma língua, a equipe de professores/as da disciplina deve estar consciente que no discurso transparecem as relações de poder; que homogeneizar uma língua ou uma cultura em particular, operando com descartes e assimilações, significa legitimar atitudes hegemônicas

que deveriam estar sendo questionadas em uma formação que se coloca como crítica, para contribuir com a melhoria de questões sociais, conforme Guia do Aluno (2011).

O segundo trecho, assim como os próximos, integra o texto de apresentação da seção “Viaje por...”. Este diz que “las raíces de la salsa pueden remontarse a los ancestros **africanos que fueron enviados al Caribe por los españoles como esclavos**”. Nesta passagem, a origem negra da salsa não é vista de forma tão ingênua como no primeiro caso, sua história como fruto de um processo de escravidão pode ser lido com facilidade. No entanto, as relações assimétricas de poder entre espanhóis (brancos) e africanos (negros) ainda é sublimada, pois afirma-se que estes foram “enviados” ao Caribe, como se tal ato se tratasse de um contrato em comum acordo estabelecido entre homens livres.

No terceiro trecho percebemos que, além da cultura africana, outras culturas dão origem ao flamenco. “*El flamenco es el resultado de la **convivencia entre varias culturas**, judía, cristiana, árabe, gitana y africana*”. Mas assim como a questão da escravidão negra, a variedade cultural é colocada como uma informação a mais, como que acessória, não para ser debatida ou para ser significada em aula. Menos ainda, a histórica de perseguições que os mouros (povos árabes do Norte da África), os judeus e os ciganos sofreram na Península Ibérica, que deu origem a esse ritmo, parece merecer integrar uma atividade da disciplina. Isso nos leva a pensarmos sobre quais critérios subjazem à seleção que dá prioridade a determinados objetos de estudo nessa disciplina de EaD, ou se será devido ao caráter “aligeirado” do ensino a distância, problematizado por Silva (2012). Por fim, no quarto trecho é abordado o tango, que, nos diz o texto, nace a fines del siglo XIX en suburbios y **lugares de mala nota**, (...) inicialmente **fue prohibido** por su baile sensual, en la década de 1910 se puso de moda en París y consecuentemente **se olvidó su mala fama y se aceptó en los salones** de la alta sociedad.

Neste caso, vemos o exemplo de um ritmo musical que, enquanto tem sua origem ligada à cultura africana e a lugares em que vivem as pessoas mais humildes, é posto à margem da sociedade, em posição subalterna. Porém, quando é desvinculado de suas origens e levado para lugares de prestígio, como Paris, sua má fama é “apagada” e é então aceito pela alta sociedade, inclusive no próprio lugar de origem (seja no Uruguai ou na Argentina).

Nele merece destaque a expressão usada, “*se olvidó*” (a má fama), ou seja, a má fama do tango foi esquecida (termo que mantém a ideia da existência negativa, quando se poderia dizer que ela foi reconsiderada ou deveria ter sido). Consideramos, assim, que o texto escolhido pela equipe da LE-I para essa “atividade obrigatória em EaD” oblitera as razões político-sociais que condicionam a marginalização da cultura afro.

A tarefa de tratar questões complexas como essas em uma unidade inicial da disciplina não é fácil, sobretudo se o foco está sobre as apresentações, como pode ser observado na primeira “atividade obrigatória em EaD”, que solicita ao/à estudante a escrita de um pequeno texto para se apresentar aos/às colegas e aos/às professores/as. Mas uma alternativa seria adequar essas temáticas àquelas trazidas pela constituição do objeto de estudo. Nas instruções para a escrita do texto de apresentação é pedido que ele/ela informe “*quién eres, qué haces, qué te gusta hacer, tu cumpleaños y otras informaciones que quieras*”. Porém, essa primeira tarefa poderia pedir, por exemplo:

- a) informe quem é você, o que faz, do que gosta, quando é seu aniversário, etc.;

b) diga por qual motivo escolheu cursar uma licenciatura em língua espanhola como língua estrangeira e como está sendo sua experiência inicial;

c) você conhece a origem de danças ou ritmos musicais brasileiros que guardam alguma relação com os estudados neste tópico, explique como se dão tais relações.

Assim, se descentraria a atenção do desenvolvimento das habilidades voltadas unicamente para comunicação, dando margem para reflexão tanto em termos de questões envolvidas com a profissão escolhida, quanto sobre as relações que o/a próprio/a estudante mantém com a cultura e com a língua estudada.

Entendemos, então, que, para que não ocorra o processo de “naturalização” em gêneros como o estudado, seria preciso evitar expressões que amenizam e disfarçam desigualdades sociais e diferenças culturais à medida que se permitam aberturas nas propostas de atividades para que se reflita sobre problemas sociais vinculados à língua e à cultura estudada.

5 Valoração

Nesse processo, podemos dizer que peculiaridades e hábitos praticados nos lugares estudados são vislumbrados do ponto de vista cultural de quem estuda ou ensina determinada língua estrangeira, e este modo de ver o mundo é tomado como base para tecer avaliações ou julgamentos sobre a cultura do outro. Contrária a tal postura, Godói (2005, s/p) defende que “o ensino de línguas deveria incluir as categorias e os modelos da cultura e seu uso adequado”. Dessa forma, a cultura da língua estudada, bem como suas expressões linguísticas, deveriam ser consideradas a partir do sentido que possuem em seu contexto e não avaliadas a partir de critérios estranhos a elas, por vezes reprodutores de pensamentos hegemônicos injustos e instigadores de ações sociais sectárias.

Uma primeira ocorrência desse processo se dá na seção “*Viaje por...*” do tópico II, unidade que se dedica às festas populares do México e da Bolívia, dando destaque ao “*Día de los muertos*” e ao “*Carnaval de Oruro*”, respectivamente. O texto informativo que introduz a temática a ser estudada trata do assunto em questão, e o que se devia esperar é que a apresentasse sem valoração negativa. Assim ocorre inicialmente, quando informa que a origem do “*Día de muertos*” se deu com a civilização azteca, que o período de sua comemoração ocorre em novembro, etc., mas ao descrevê-lo, acaba fazendo uma avaliação sobre essa manifestação.

Para exemplificá-la, tomamos o trecho: “no es algo **triste o mórbido**, al contrario es un día de alegría, (...) hacer un altar y poner cosas o comidas que le gustaba al muertito”. Observamos que essa avaliação é discursivizada através da atribuição dos adjetivos “triste” e “mórbido” a uma parte do ritual cumprido por aqueles que constroem um altar para um parente falecido, com a finalidade de colocar nele suas oferendas e demonstrar o carinho que ainda permanece por essa pessoa. É certo que o texto nega (“no es”) que a prática seja “triste” ou “mórbida” (no interior da cultura mexicana). No entanto, denuncia que costumes de outras culturas, como nesse caso, são analisados a partir da perspectiva de quem o escreve e de sua base cultural, o próprio latino-americano assume um discurso europeu sobre a cultura latino-americana (CANCLINI, 2001).

O trecho a seguir vai nessa mesma direção: “*Qué raro, no? Son dulces en forma de cráneo*”. Neste caso, o adjetivo “raro” se refere aos doces de açúcar em forma de pequenos crânios que são comercializados nessa data. Encontramos no dicionário on-line, “*The Free Dictionary*”, três definições para ‘raro’: 1º) algo que é pouco comum ou pouco frequente; 2º) algo extraordinário ou que há pouco de sua classe; 3º) pessoa de caráter ou conduta pouco comum ou extravagante. Porém, a avaliação sobre outro hábito relacionado à festa como algo “raro” não parece ser exatamente dizer que vender, comprar e comer doces em forma de crânio seja pouco comum ou característico de pessoas extravagantes. Concordamos com Godói, pois

as representações existentes na mentalidade cultural podem ser bem diferentes das informações que se encontram nos dicionários e nas enciclopédias, pois o conhecimento cognitivo de um membro de uma comunidade linguístico-cultural não é exatamente equivalente, ou, melhor, reduzido ao significado lexical registrado. (GODÓI, 2005, s/p).

Informalmente o uso dessa expressão “*Qué raro*” significa, também, avaliar esse hábito cultural como “diferente ou estranho”, lembremos aqui, desde a perspectiva de quem escreve o texto e é responsável pela escolha de algumas palavras e não de outras. Podemos considerá-la um caso de choque cultural devido às diferentes representações e interpretações de fenômenos de culturas distintas. Segundo Godói (2005, s/p), está na base desses conflitos a comparação, implícita ou explícita, entre a sua cultura e a do outro, e a não-aceitação do que é específico na cultura alheia. Além disso, a autora chama atenção para que, em casos extremos, a não aceitação possa se transformar em intolerância cultural, religiosa, racial, sexual, etc.

A leitura que se faz, a partir dos trechos apresentados, é que a disciplina está construída sobre contrastes: o que é “normal” para os mexicanos e “mórbido” para os brasileiros. As noções que se têm do lugar do espanhol e do lugar do português ficam nas entrelinhas do discurso. É possível inferir, a partir dela, que o próprio latino-americano está definindo seus costumes como “exóticos”. Porém, essa é a mesma lógica que por séculos foi utilizada pelo europeu em relação aos costumes americanos e que sobrevive no discurso americano, porque costumamos assumir e difundir o discurso hegemônico eurocêntrico, conforme Canclini (2001).

Assim, dar ênfase a determinados aspectos culturais da língua estudada pode contribuir para despertar o interesse e a curiosidade desse/a aluno/a, mas deve passar por uma problematização ou debate, sob pena de estimular a não-aceitação, a censura, a desaprovação e o preconceito.

A “atividade obrigatória em EaD” do tópico II se divide em duas partes: compreensão textual através de respostas de múltipla escolha baseada nas reportagens “*Una vida detrás de las calaveras de azúcar*” e “*Ritmos que ayudan a mejorar la salud*”. Essa atividade, contudo, poderia ser dividida não em duas, mas em três partes e na terceira, o/a aluno/a, levando em conta a problemática explicitada e o que foi debatido sobre ela, poderia ser estimulado/a a propor uma atividade sobre o “*Día de los muertos*” a ser realizada pelos outros polos, mas da mesma disciplina, na qual esteja previsto um momento de reflexão em grupo. O intuito é que se possa experienciar o desafio de propor uma atividade de ensino que envolva a cultura do outro e se possa (auto)avaliar e aprender com o processo, tanto a respeito de suas implicações técnicas, quanto das implicações éticas.

Nesse processo, conforme ocorre no curso em estudo, os lugares, a cultura e as pessoas dos países estudados são retratados através de um olhar pitoresco e sob o prisma do exotismo. As construções são retratadas como se estivessem nesses lugares devido a uma ação sobrenatural e as pessoas têm sua história desvinculada daquelas que construíram esses monumentos. Observaremos este processo pela categoria “representacional” (FAIRCLOUGH, 1992), ou seja, considerando como é construída discursivamente determinada representação para tais objetos de ensino.

Este processo é percebido principalmente no tópico III, através da adjetivação dos lugares e dos pontos turísticos, como pode ser conferido em seu texto de apresentação sobre a “*Isla de Pascua*”, no Chile, e sobre “*Machu Picchu*”, no Peru. Os dois lugares são apresentados como locais que obrigatoriamente devem ser conhecidos: “*no podemos dejar de conocer nuevos lugares, que son muy visitados en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios*”. No entanto, destacamos aqui o argumento utilizado para conquistar o/a aluno/a, em última instância um/a visitante em potencial, ou seja, o de que eles possuem surpresas e mistérios. Mais especificamente, o texto aborda as construções pré-colombianas a partir das quais geralmente tais países são lembrados: “*Las dos son construcciones hechas hace siglos, que todavía garantizan estudios, y que poseen una mezcla de belleza y secretos*”, acrescentando a informação de que possuem um misto de beleza e segredos. Em síntese, a forma como são representados na disciplina pode ser resumida como sendo dois lugares misteriosos. Esse ponto de vista exótico ganha corpo em “*Viaje por...*” desse tópico. A apresentação dessa seção segue tal direção ao retratar a “*Isla de Pascua*” como uno de los lugares más **intrigantes** del planeta por causa de los “moais” que son famosos mundialmente y **despiertan enorme curiosidad**, produciendo diversas teorías sobre el porqué de ser construidos y de cómo eran transportados, mas **el misterio permanece**.

Nesse texto há um “*link*” para um informativo turístico sobre a “*Isla de Pascua*” do “*site*” de viagens “*Metropolitan Touring*” acessível através do “*texto sobre la isla*”, no tópico III. Ao acessá-lo, logo no título encontramos esse modo de representação com o qual vemos ser tratada a questão: “*Isla de Pascua: Mágico*”. A isso é acrescentada a informação de que por muitos é considerada “*uno de los lugares más especiales del planeta*”. É um lugar que conquista (ou mesmo encanta) seu visitante pelo contato com a natureza que lhe oferece: “*Tiene todo el encanto de la Polinesia, magníficas playas y una exuberante vegetación*”.

Destaque-se a afirmação: “su pueblo ha logrado con gran esfuerzo preservar la cultura pascuense y los **admirables Moais**. Estas enormes esculturas de piedra son un referente universal de la cultura Rapa Nui y su construcción (...) sigue siendo **un misterio**”. Nesse trecho, as “Cabezas de la Isla de Pascua”, como também são conhecidas, são qualificadas como admiráveis, o que reforça o clima de “mistério” sobre elas. O texto desse site informa que elas são a maior atração da ilha: “su mayor atractivo son los gigantes de piedra (...) y su **místico ambiente**, que se prestan para vivir una **aventura fascinante**”, sem, contudo, deixar de fazer a referência ao misticismo que, supostamente, envolve o ambiente e a exaltar a experiência de viajar para o Chile e conhecer os Moais, adjetivando

essa viagem como uma aventura fascinante.

Ainda no texto de apresentação do tópico III outro país é tematizado. Nele, Peru é definido como um país fascinante e ganha destaque Machu Picchu, o que comumente acontece nos textos usados no ensino de ELE que tratam do Peru. A cidade é, então, apresentada como uma *“ciudad incaica oculta por siglos que tiene su **buena dosis de misterios**”*. Observemos que se faz a tentativa de instigar a curiosidade do aluno, assim como em outros trechos, com a informação de que nessa cidade inca há uma boa dose de *“mistérios”*. A isso se acrescenta que *“Es imposible no pensar en las **maravillosas construcciones incas**”*. E o sentimento que se alega que tais construções causariam em seu visitante parece funcionar como mais uma tentativa de motivar o/a estudante, como se observa em: *“**La grandiosidad** que se desprende de ella **deja atónito a cualquiera** que la visite”*.

Da mesma forma, como não poderia destoar da representação que vem sendo construída sobre o país (conforme MOSCOVICI, 1978), sua diversidade cultural e sua história milenar são representadas de modo exótico também no informativo turístico do *“site” “Condor Travel”*, acessado através do *“link”* para o texto *“Lo mejor de Perú”*, que o define como: *“**País de maravillas, mega diverso, de un pasado y herencia milenarios**”*.

Observamos a partir desse processo discursivo a importância de se problematizar a representação social de que apenas os europeus, ancorados na ciência moderna, são capazes de realizar grandes obras arquitetônicas comparáveis às da *“Isla de Pascua”* e de *“Machu Picchu”*. Identificá-las como um mistério acaba por reforçar a representação de que sem os saberes hegemônicos, ainda sob uma perspectiva colonial, não é possível construir grandes edificações. Em colocações como essa se esconde uma negação de que outros povos, tendo por base outras epistemologias, construíram grandes civilizações e monumentos.

Uma alternativa possível para evitar o estímulo dessa visão pitoresca e mágica sobre esses lugares e culturas, e em nossa opinião, a *“desistorização”* das pessoas e da língua estudada, seria selecionar textos para fins didáticos que façam um retrato mais realista dos mesmos, buscando-os em *“sites”*, revistas ou livros da área de história e de geografia, por exemplo. Além disso, questionar-se sobre qual concepção de cultura e de ensino de línguas estrangeiras se tem e de como o material selecionado pode contribuir para a formação crítica (e emancipatória) desse futuro professor de ELE e qual a forma mais adequada para proporcionar a construção do conhecimento através dos gêneros dessa modalidade, como a *“atividade obrigatória em EaD”*.

7 Comodificação

Esse processo ou tendência de *“comodificação”*, que se refere à organização e definição de textos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, *“sugere um aspecto discursivo de colonização pela economia”* (FAIRCLOUGH, 1992, p. 264). Assim, a *“comodificação”* não abarca apenas textos, mas envolve a transformação de práticas ou de itens culturais não mercantis em mercadoria, em *“commodities”* (no inglês), estabelecendo para eles determinado valor de mercado. Por *“comodificação do discurso”*, compreende-se o processo pelo qual os domínios e as instituições

sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 255).

Segundo sustenta esse autor, essas tendências têm impactado consideravelmente a ordem de discurso contemporânea. Outro fator que nos leva a considerar a presença dessa “tendência” ou processo na LE-I se deve ao fato de a “comodificação” do discurso ganhar impulso com a globalização e com o uso de novas tecnologias e atingir setores como o da educação. Além do setor educacional, Fairclough (1992, p. 255) observa que as artes, o teatro e o ensino da língua inglesa são comumente “referidos como ‘indústrias’ destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus ‘clientes’ ou ‘consumidores’”.

Os dados analisados nos permitem considerar que tal processo, conforme estamos tratando o assunto, está em funcionamento nas “atividades obrigatórias em EaD” dessa disciplina. A atenção dispensada a ele é importante para compreendermos os discursos que circulam no ensino da língua espanhola pela LE-I e a partir daí procurar interpretar sua influência na prática da formação inicial desse/a professor/a. Na segunda e na terceira “atividade obrigatória em EaD” percebemos a tematização do turismo e do comércio de comidas típicas nos países que as integram, os quais tomamos como indícios da ocorrência desse processo.

Destacamos o processo de “comodificação” na disciplina, primeiramente, através da temática do comércio presente na apresentação da seção “*Viaje por...*” do tópico II. Nessa seção é apresentado o “*Día de los muertos*”, manifestação cultural característica do México e o “*Carnaval de Oruro*”, representando uma festa boliviana. O texto sobre o “*Día de los muertos*” deixa claro a movimentação comercial que se dá nessa data: “***el comercio en esa fecha es algo muy explotado***”. Além disso, está em destaque a venda de seus principais produtos, “*entre las cosas que se venden están los dulces de calaveritas*” e onde são comercializados: “***son vendidos en los tradicionales mercados denominados ‘Todos Santos’, en las ferias y tiendas comerciales***”. O comércio nessa data ganha mais espaço na LE-I com a leitura de uma reportagem sobre a venda das caveirinhas de açúcar para a comemoração do “*Día de los muertos*” publicada no jornal “*El Universal*” do México, e com a pesquisa sobre a “*Feria de Alfeñique*”, que servirão para avaliar a compreensão textual do/a estudante na segunda parte da segunda “atividade obrigatória em EaD”.

Esse processo ainda pode ser observado no tópico III. Sua entrada ocorre através da temática do turismo no texto de apresentação do tópico que possui o subtema gerador o Chile, o Peru e seus conhecidos pontos de visitação, “*Isla de Pascua*” e “*Machu Picchu*”, respectivamente: “***no podemos dejar de conocer nuevos lugares, que son muy visitados en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios***”. “*Isla de Pascua*” e “*Machu Picchu*” são apresentados ao/  estudante, então, como dois dos lugares no mundo que são muito visitados e a constru o da frase o/a direciona para a interpreta o de que por esse motivo n o se pode perder a oportunidade de conhec -los. Da forma como   colocada, a frase desperta a curiosidade, pois com um “clic” pode realizar essa viagem (basta acessar o “link” “*Viaje por...*”), mas ainda h  um argumento final: eles cont m em si surpresas e mistério.

J  na se o “*Viaje por...*” desse tópico, o/a aluno/a se depara com as temáticas do turismo,

da cultura e da gastronomia no Peru: *“El turismo cultural es uno de los más explotados y ofrece muchas posibilidades de paseos inolvidables”*. Esse trecho dá indícios da importância do turismo para o país, mas também vende seu produto ao cliente em potencial destacando as vantagens das várias possibilidades de passeios, tenta persuadi-lo através do verbo desfrutar e destaca a cultura e a história peruana em: *“disfruta de una vasta pluralidad cultural e histórica”*.

Mas o/a estudante pode saber mais sobre esse país, dentro dessa seção, clicando em *“este texto”*. É então direcionado para um site de turismo, o *“Condor Travel”*. Em seu menu há a opção de obter informações sobre Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador e Peru, mas o *“link”* estabelecido já entra direto no texto *“Lo mejor de Perú”*, descrito como um lugar de *“Parajes envidiables, de vistas acogedoras”*. Esse texto, um informativo turístico, inclusive acrescenta que no Peru há passeios para todos os gostos, desde aquele que gosta do turismo cultural até aquele que prefere o arqueológico: *“hay un Perú para cada quién (...). Cultura, aventura y naturaleza (...). Turismo urbano, cultural y arqueológico”*.

O informativo destaca tantas qualidades quanto possíveis para conquistar diferentes consumidores para seu produto, como ocorre nos trechos *“El Perú es gastronomía, folclore, pero sobre todo cultura”* e *“Culturas vivas, gente acogedora y sabor culinario”*. Por fim, para garantir a visita ao Peru, apresenta um argumento de autoridade através do trecho: *“Chachapoyas y la ciudadela de Kuelap, Ica y Nazca y sus enigmáticas Lineas, Paracas, Puno y el Lago Titicaca. Destinos declarados Patrimonio cultural, natural e histórico de la Humanidad”*. Devemos observar que esses não são apenas lugares, mas *“destinos”*, construção discursiva que gera a necessidade no/a aluno/a (cliente, consumidor/a) de viajar ao Peru.

Nesse mesmo tópico, outro ponto turístico é destacado em *“Viaje por...”*, trata-se da *“Isla de Pascua”*, no Chile. Esse texto informativo direciona o/a estudante que clicar em *“texto sobre la isla”* para outro site de turismo, o *“Metropolitan Touring”*. Mais que um *“site”* de turismo, é uma *“Corporación de Viaje en América del Sur”*, com sede no Equador. O *“link”*, no entanto, abre outro informativo turístico denominado *“Isla de Pascua: Mágico”*, e dele reproduzidos os trechos que evidenciam o que é dado como os atrativos do lugar: *“su mayor atractivo son los gigantes de piedra (...) y su místico ambiente, que se prestan para vivir una aventura fascinante”*. Eles colocam como incentivo o ambiente do lugar e seus *“Moais”* para que seu leitor se decida por *“viver uma aventura”*, ou seja, viajar para conhecê-los. Mas claro, como ocorre em toda venda, são apresentados mais motivos para conhecer o lugar: *“Si a esto se agrega el calor de su gente, sabrosa cocina, resulta una combinación perfecta”*. Esse trecho recorda que não é apenas por esses pontos turísticos que o Chile merece ser conhecido, mas também por sua receptividade e por sua culinária, exaltando a união de tantos atrativos em uma *“combinación perfecta”*.

Fairclough (1992) salienta que a *“comodificação”* do discurso educacional não ocorre apenas no vocabulário, mas é, também, uma questão de gênero de discurso e dá como exemplo a publicidade que vem adentrando a educação. Trata-se do discurso publicitário ocupando novos espaços. Essa colocação corrobora a compreensão da *“atividade obrigatória em EaD”* como um gênero híbrido, ou seja, teríamos um gênero avaliativo constituído por um gênero publicitário. Parece-nos relevante refletir sobre a intervenção do processo de *“comodificação”* na prática social analisada, a formação

inicial desse/a professor/a.

Tratar desse processo na elaboração de gêneros como a “atividade obrigatória em EaD” se apresenta muito mais complexo que o anterior, pois a “comodificação” vem colonizando as mais diversas áreas, e não é diferente com o ensino de línguas estrangeiras. Mas uma forma adequada de abordá-lo não seria tão simples quanto fazer uma seleção criteriosa de materiais para o ensino de ELE; é preciso problematizar “a comodificação” no ensino da língua espanhola quando acontecer. Fairclough também faz uma crítica quando diz que

Os livros didáticos e outras formas de discurso educacional [...] contribuem para a constituição dos sujeitos como consumidores, e o processo educacional parece, entre outras coisas, estar educando os(as) leitores(as) a lerem anúncios. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 170-171).

Com o intuito de oferecer uma alternativa para uma situação como essa, observamos a terceira “atividade obrigatória em EaD”. Ela trata de uma conversa por “*Skype*”, entre tutor/a e alunos/as, baseada na leitura do “*Test de compatibilidad viajera*”, no filme “*Diários de motocicleta*” e no “*Guía*” elaborado especialmente para esse fim. Essa atividade poderia, no entanto, ter uma segunda parte destinada à reflexão sobre o que se aprende ao realizar uma viagem. Essa segunda parte para a “atividade obrigatória em EaD” poderia (na forma de um contra-discurso em relação ao consumismo), por exemplo, solicitar que o/a aluno/a elaborasse seu próprio “Diário de viagem”, fornecendo-lhe as informações necessárias para compreensão e escrita de um gênero discursivo como esse. Mais especificamente, essa produção textual conteria entre 20 e 30 linhas e versaria sobre aquilo que foi aprendido ao assistir a esse filme, seja sobre seu personagem principal, Che Guevara, sobre sua amizade com o companheiro de viagem, o argentino Alberto Granado, sobre a cultura, as pessoas e os lugares pelos quais passaram ou sobre o esforço de ambos e as ações possíveis para promover o bem comum. As produções textuais resultantes dessa tarefa poderiam ser compartilhadas com os colegas em “*Foro*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Apresentação do Guia do Aluno consta que essa licenciatura tem como meta formar professores de ELE aptos ao pleno exercício de sua atividade docente para atuarem no Ensino Básico. Nesse sentido, o curso “pretende propiciar o desenvolvimento de atitudes pedagógicas reflexivas e investigativas, que guarde consonância com as exigências de uma sociedade em transformação” (COSTA; VIEIRA, 2011, Apresentação). Em sintonia com essa proposta, a Equipe Pedagógica do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC afirma que, a partir de uma perspectiva curricular interdisciplinar, essa licenciatura segue os “novos preceitos de ensino” (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 15).

Essas colocações são encontradas no documento que propicia ao/à estudante o conhecimento do projeto pedagógico do curso, bem como de seu funcionamento, organização e estrutura curricular. Elas nos levam a interpretar que nesse curso é seguida uma “pedagogia moderna”, tomando a formação de professores como um processo interdisciplinar e contínuo, que mantém inter-relações com a sociedade. Além disso, afirmam a pretensão de oportunizar o desenvolvimento de atitudes pedagógicas (reflexivas e investigativas). Nesse sentido, apontam para a meta de desenvolver em seu

público o perfil do/a aluno/a ativo/a na construção de seu próprio conhecimento, com vistas a formar professores/as de ELE preparados/as para desempenhar sua profissão em diálogo reflexivo com a sociedade.

Esse documento delega ao/à estudante a corresponsabilidade pelo sucesso do processo de ensino/aprendizagem, de modo que a Equipe Pedagógica do curso assume, conjuntamente com ele/ela, as responsabilidades que essa formação impõe. O documento também explicita objetivos específicos a nortear essa licenciatura, entre eles, “promover a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico” (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 15-16).

Ainda sobre as contradições observadas, ao compararmos os objetivos do curso com a ementa da LE-I, parece ser razoável afirmar que essa disciplina de língua não está em sintonia com a proposta de formação inicial do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Após comparar os objetivos do curso e a ementa da LE-I consideramos que ela atende parcialmente os objetivos da formação inicial de professores de ELE pretendida, pois focaliza o primeiro deles, concentrando-se no uso dessa língua, em termos de compreensão e produção textual, nas modalidades oral e escrita. Não só a ementa demonstra que a LE-I está em dissonância com a prática de formação profissional pretendida pelo curso, que indo além do domínio de tecnologia e das habilidades linguísticas, prevê um professor de ELE conhecedor das relações interculturais inerentes à língua e capaz de refletir criticamente a respeito da linguagem como um complexo fenômeno histórico, político, social, etc. Mais que isso, tais análises sugerem que a LE-I não atinge o potencial que tem para formação integral do professor de ELE em formação inicial.

É importante destacar que o gênero analisado nos dá subsídios para tal colocação, pois a “atividade obrigatória em EaD”, além de realizar e estruturar essa prática de formação docente nessa modalidade (conjuntamente com outros gêneros) é responsável por 60% da avaliação na disciplina. A disposição das tarefas solicitadas aos/às estudantes em cada “Atividade obrigatória em EaD” da LE-I demonstrou qual é o foco que predomina nessa disciplina: tópico 1 - compreensão textual e auditiva e produção textual escrita; tópico 2 - compreensão textual e compreensão textual; tópico 3 - compreensão textual e audiovisual e produção oral; tópico 4 - compreensão textual, produção textual escrita e produção oral.

Os processos verificados através da análise da ocorrência desse gênero demonstram que, na LE-I, a compreensão intercultural e/ou a prática crítico-reflexiva ainda são pouco privilegiadas: a) porque as atividades ou são perguntas objetivas ou direcionam o/a aluno/a para determinada resposta e não permitem, assim, a observação de seu posicionamento frente a questões atitudinais, por exemplo (ZABALA, 1998), levando-o/a ao processo de “passivação”; ou b) porque as práticas sociais trazidas para sala não são debatidas, seja quando materiais são tomados de situações reais de uso, como o informativo turístico inicialmente usado por uma agência de viagem para vender passeios ao Perú, resultando no que chamamos de “Comodificação” (FAIRCLOUGH, 1992), seja quando a história que gerou o povo e a cultura de cuja língua se deseja ensinar e aprender é desconsiderada, como nos casos de “Desistorização” e “Naturalização” (THOMPSON, 1990), seja quando se pretende ensinar

e aprender a prática docente sem praticar, questionar ou refletir sobre suas implicações, como na “Desidentificação”.

Por fim, as análises desse gênero demonstraram que a formação inicial de professores do curso de Letras espanhol EaD/UFSC realizada, diferentemente da pretendida, ainda pode aprofundar significativamente esse terreno da crítica e da reflexão para benefício de seus formandos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. 2. ed. p. 277-326.

BONINI, Adair. A Análise Crítica de Gêneros e a prática profissional: o caso do concurso público para professor em universidades brasileiras. *V SIGET – O ensino em foco*. Caxias do Sul, ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_analise_critica_de_generos_e_a_pratica_profissional_o_caso_do_concurso.pdf>. Acesso: 10 abr. 2016.

BRASIL. *Referenciais de qualidade de EaD para cursos de graduação a distância*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/files/2008/07/2_referenciais_de_qualidade_para_ead.pdf>. Acesso: 15 jan 2016.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. Argentina: Paidós, 2001.

COSTA, Maria J. D; VIEIRA, Vera R. A. Apresentação. In: *Guia do Aluno*. Florianópolis, Curso de Letras Espanhol EaD/ UFSC, 2011. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do-aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003 [1999].

EAD/UFSC. Curso de Letras Espanhol. *Língua Espanhola I*. (Disciplina). Disponível em: <<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

GODÓI, Elena. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, 2005. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos

Filológicos e Linguísticos, 2005. v. IX.

GUIA DO ALUNO (Espanhol – 2011). Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do-aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MACHADO, Tania Regina Martins. *A avaliação do docente em formação no curso de espanhol a distância da UFSC: uma análise crítica do gênero “atividade obrigatória em EaD”*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SHIN, Namin. Beyond interaction: relational construction of transational presence. *Open learning*, v. 17, n. 2, p. 121-137, 2002.

STAHL, Luana R.; ISAIA, Silvia M. A. Articulação entre os conhecimentos específicos e a formação de professores: a licenciatura em discussão (Dossiê). *Políticas educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 41-55, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45648/28784>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Nívea R. da. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. Tese. Florianópolis: PPGL/UFSC, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0512-T.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

THOMPSON, John. *Ideology and modern culture: critical social in the Era of mass communication*. Cambridge: Polity Press, 1990.

ZABALA, Antoni. Avaliação. In: *A prática educativa*. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tania Regina Martins Machado

Pós-doutorado em Letras: ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora em Linguística – Linguística Aplicada Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Letras – Estudos Linguísticos – e Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do curso de Letras - Português/Espanhol da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Doutor e mestre em Linguística pela UFSC, e licenciado em Letras - Português pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da UFSC, com atuação no Curso de Letras - Português, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras. Pesquisador do CNPq (processo: 311642/2015-2).

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 28/02/2018.