

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

CATIUZA LOPES DE ANDRADE

**A MÚSICA REGIONAL COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM EM/DA
LÍNGUA ESPANHOLA: ALIANDO TEORIA E PRÁTICA DISCURSIVA DE
LEITURA NA ESCOLA**

**Bagé
2024**

CATIUZA LOPES DE ANDRADE

**A MÚSICA REGIONAL COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM EM/DA
LÍNGUA ESPANHOLA: ALIANDO TEORIA E PRÁTICA DISCURSIVA DE
LEITURA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas, Área de Concentração: Linguagem e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Moser

Bagé

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A554m Andrade, Catiuza Lopes de
A música regional como instrumento para a aprendizagem
em/da Língua Espanhola: aliando teoria e prática discursiva de
leitura na escola / Catiuza Lopes de Andrade.
86 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2024.
"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Ensino de espanhol. 2. Música regional. 3. Análise de
Discurso. 4. Identidade cultural. 5. Educação básica. I.
Título.

CATIUZA LOPES DE ANDRADE

**A MÚSICA REGIONAL COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM EM/DA LÍNGUA
ESPANHOLA: ALIANDO TEORIA E PRÁTICA DISCURSIVA DE LEITURA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 21 de outubro de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Rosely Diniz da Silva Machado
(FURG)

Prof.^a Dr.^a Sara dos Santos Mota
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/01/2025, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rosely Diniz da Silva Machado, Usuário Externo**, em 12/01/2025, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1645728** e o código CRC **6240891E**.

“Não se pode desistir porque a vida é difícil.
Ela até pode ser dura..., mas eu sou mais.”
Alice Paz Trindade (*in memoriam*), minha
avó materna e estrela guia.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a Nossa Senhora da Aparecida, forças maiores que guiam minha vida.

Ao meu pai, Moisés, a minha mãe, Sônia, e ao seu esposo, Adão Flávio, que fez e faz tudo por nossa família.

A minha avó, Alice Paz (*in memoriam*), luz dos meus pensamentos e legado de nossa família.

Aos colegas do mestrado, Vivian Pereira, Luís Alberto, Franciéle, Núria e Patrícia que, com muito carinho e solidariedade, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

A minha querida orientadora, professora Dra. Denise Aparecida Moser, por acreditar em meu trabalho.

Em especial, aos meus filhos, Andrei e Davi, por todo apoio, inspiração e amor incondicional.

RESUMO

Este trabalho investiga o uso da música regional do Rio Grande do Sul como ferramenta pedagógica para o ensino da Língua Espanhola em alunos do Ensino Fundamental. A pesquisa, fundamentada na Análise de Discurso, explora como as canções típicas da cultura gaúcha podem facilitar a aprendizagem do idioma ao aproximar o conteúdo das aulas da realidade sociocultural dos alunos. A intervenção foi aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, em Alegrete/RS, e consistiu em atividades que envolveram a audição e análise de canções em espanhol, possibilitando a identificação de vocabulários e expressões do cotidiano. Os resultados demonstram que a música regional não apenas potencializa a aquisição do idioma, mas também reforça a identidade cultural dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e integrado.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Música regional. Análise de Discurso. Identidade cultural. Educação Básica.

RESUMEN

Este trabajo investiga el uso de la música regional de Rio Grande do Sul como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Lengua Española en alumnos de la Educación Básica. La investigación, fundamentada en el Análisis del Discurso, explora cómo las canciones típicas de la cultura gaucha pueden facilitar el aprendizaje del idioma al acercar el contenido de las clases a la realidad sociocultural de los estudiantes. La intervención se aplicó en la Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Gaspar Martins, en Alegrete/RS, y consistió en actividades que involucraron la audición y análisis de canciones en español, posibilitando la identificación de vocabularios y expresiones cotidianas. Los resultados demuestran que la música regional no solo potencia la adquisición del idioma, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje más dinámico e integrado.

Palabras clave: Enseñanza de español. Música regional. Análisis del Discurso. Identidad cultural. Educación Básica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira etapa: Merceditas.....	59
Quadro 2 - Segunda etapa: Hermanos Pampeanos.....	60
Quadro 3 - Terceira etapa: Os Cavaleiros da Paz.....	60
Quadro 4 - Quarta etapa: A amada prenda.....	61
Quadro 5 - Quinta etapa: Costumes e interação.....	61
Quadro 6 - Sexta etapa: Volver a los diecisiete.....	62
Quadro 7 - Sétima etapa: Un condor passa.....	63
Quadro 8 - Oitava etapa: Canción del jornalero.....	64
Quadro 9 - Nona etapa: Mi hijo me ha pedido un chamamé.....	65
Quadro 10 - Décima etapa: Orelhano.....	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Trajetória profissional	12
1.2 Tema e questão da pesquisa	13
1.2.1 Tema	13
1.2.2 Problema de pesquisa.....	13
1.2.3 Justificativa.....	13
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo geral	14
1.3.2 Objetivos específicos.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Linguagem enquanto materialidade discursiva	16
2.2 Língua e discurso	18
2.3 Leitura e os processos de significação.....	22
2.4 Sujeito, imaginário e leitura	26
2.5 Opacidade da linguagem.....	32
2.5.1 Figura do gaúcho como construção simbólica	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1 Pesquisa em Análise de Discurso	38
4 O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	42
5 PROPOSTA NO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	45
5.1. A música regional do Rio Grande do Sul.....	48
5.1.1 A música provoca o afetivo	50
5.2 Base curricular do ensino fundamental e o ensino do espanhol	52
5.3 Etapas de intervenção.....	58
6 ANÁLISE DOS DADOS	67
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES	81
ANEXOS.....	83

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória profissional

A justificativa da escolha do tema “A música regional como instrumento para a aprendizagem em/da língua espanhola: aliando teoria e prática discursiva de leitura na escola” considera a proximidade da minha cidade, Alegrete/RS, com a fronteira do Uruguai, bem como da Argentina, e a convivência com familiares residentes nesses países, tendo como o espanhol uma segunda língua a ser usada no meu cotidiano. Além disso, está relacionada à minha atuação como professora frente às dificuldades dos alunos na aprendizagem do idioma mencionado, nos mais diversos níveis de ensino em que atuei: desde Alegrete/RS, minha cidade natal, até o Sudeste do Pará, no município de Marabá, na Educação de Jovens e Adultos, meu primeiro trabalho formal na área. Esse deslocamento se deu a partir de uma transferência do meu ex-cônjuge para o norte do Brasil, pelo período de 4 anos, e, posteriormente, em um novo deslocamento onde se deu o encontro com a Educação Superior como professora titular da Universidade do Campus de União da Vitória (UniuV-PR), nos cursos de Comunicação Social e Secretariado Executivo bilíngue, da Unespar, Campus de União da Vitória-PR, ao compor o corpo docente do Colegiado de Letras - Espanhol.

Após um ano de adaptação ao planalto sul do Paraná em concomitância à cidade de Porto União-SC, conhecidas como cidades gêmeas, estabeleci residência em um período de 10 anos. Durante esse período, tive a oportunidade de lecionar desde uma das escolas mais renomadas do planalto norte catarinense, a Escola São José de Porto União, bem como com a escola vizinha, Santos Anjos, geograficamente situada ao outro lado da rua e no estado vizinho. Ambas as cidades são separadas pelos trilhos do trem, ainda em funcionamento, e trazem uma história de uma educação baseada na fé católica. Assim, a escola São José é dirigida pelos freis ora de descendência alemã, ora ucranianos, e a Santos Anjos, pelas irmãs de Santa Catarina.

Tal motivação de trabalhar a língua espanhola em sala de aula se deu a partir da experiência em viver longe do meu estado natal, por ficar muito tempo em contato com outras culturas e formas de expressão e comunicação, tendo em vista a vasta gama de povos onde o Brasil é constituído. A saudade e a exaltação da cultura gaúcha, dessa figura folclórica do “gaúcho” ou “*gaucho*” em que, por muitas vezes,

nos difere, apenas pela existência de um acento, mesmo estando situada em uma fronteira também foi um fator determinante.

1.2 Tema e questão da pesquisa

1.2.1 Tema

A justificativa da escolha do tema “A música regional como instrumento para a aprendizagem em/da língua espanhola: aliando teoria e prática discursiva de leitura na escola” partiu de minha caminhada como professora de língua espanhola nos mais diversos níveis de ensino; motivada pelas dificuldades dos alunos em relação ao idioma mencionado, tendo em vista a visão distorcida de que o espanhol é um idioma tão distante de todos nós, mas que, muitas vezes, ele é o elo que une o Brasil aos demais países e culturas da América do Sul. Além disso, a música tem sido de fundamental importância para a identificação do sujeito através das canções de preferência da grande maioria do corpo discente da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, no município de Alegrete/RS, onde atuo na atualidade.

A fim de aproximar esse ensino dos educandos do pampa gaúcho, onde o tradicionalismo é muito cultuado, foi importante realizar uma análise do discurso dos alunos, a partir da música regional do Rio Grande do Sul como instrumento facilitador do aprendizado da Língua Espanhola.

1.2.2 Problema de pesquisa

De que maneira este estudo pode contribuir para a proposição de uma metodologia de trabalho com a utilização de música regional, para o aprendizado do Espanhol e para auxiliar na identificação do sujeito nativo da fronteira do Brasil com países da América do Sul?

1.2.3 Justificativa

Este estudo se justifica:

- pela relevância de partir das minhas experiências e da minha memória para

rever e refletir sobre;

- pelas dificuldades dos alunos em relação ao espanhol, em que a inserção da música tem sido de fundamental importância para a identificação do sujeito através das canções regionais;
- pela importância de ensinar e inserir a Língua Espanhola através de uma manifestação cultural característica dos indivíduos da fronteira do Brasil com países hispânicos da América do Sul, para promover a identificação dos sujeitos com o ensino do idioma espanhol a partir da música regional;
- pela necessidade de construir estratégias de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio do uso da música.

A proposta e a análise da intervenção pedagógica em que se aplicarão tais estratégias foram realizadas a partir da análise do discurso dos sujeitos-alunos e serviram para elaborar um produto pedagógico que poderá auxiliar outros professores do referido idioma no trabalho com música em sala de aula.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- Desenvolver a intervenção pedagógica com base na análise do discurso dos alunos sobre a Língua Espanhola.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar a importância da música regional nas aulas de Língua Espanhola, tendo em vista a identificação do sujeito com a cultura regional do estado do Rio Grande do Sul.
- Analisar os discursos dos alunos sobre a língua espanhola, a fim de observar se houve mudança quanto à identificação do sujeito com a língua e a cultura após o uso de músicas em sala de aula.
- Identificar estratégias de ensino para a aprendizagem do espanhol por jovens do ensino fundamental da Escola Estadual Gaspar Martins, na cidade de Alegrete/RS.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A base da formação social e econômica de toda a região de fronteira do Rio Grande do Sul tem origem nas estâncias (antigas fazendas). De acordo com Laytano (1981, p. 22), “o falar também se abrigou de forma típica na estância”, dando origem às diversas formas narrativas utilizadas na região. Sendo assim, a forma do fronteiroço se comunicar, geralmente aos gritos, é de acordo com a localização da estância, muitas vezes, distante geograficamente da cidade, e o único meio de comunicação ser o radioamador ou estações de rádio AM. Graças a esses fatores, os sujeitos que por aqui vivem, apresentam o seu modo de falar adaptado às necessidades do ouvinte em escutar a um chamado ou pedido de um produto vendido na zona urbana.

Para tanto, a forma do gaúcho/*gaucho* se expressar é reiterada pela forma como pronuncia as palavras, a entonação de sua voz, ora para contar uma história, ou para contar um *cuento* ou *una anédocta*.

A Análise do Discurso (AD) é uma abordagem teórica que surgiu na França, na década de 1960, com os trabalhos de Michel Pêcheux e outros estudiosos. Seu objetivo principal é investigar a relação entre linguagem, ideologia e poder, buscando compreender como o discurso é construído e como produz efeitos de sentido nas práticas sociais. O objeto teórico da AD é o discurso, entendido como uma prática social que não se limita apenas ao aspecto linguístico, mas também envolve as dimensões ideológicas, sociais e históricas.

No caso específico de uma pesquisa sobre o uso da música regional como instrumento para o aprendizado em língua espanhola, a teoria da AD pode ser convocada por diversos motivos. Primeiro, a AD permite analisar os discursos presentes nas letras das músicas regionais, investigando como elas constroem sentidos e representações culturais. Além disso, a AD permite compreender como o uso da música regional pode influenciar o processo de aprendizado em língua espanhola, considerando os aspectos discursivos, ideológicos e sociais envolvidos nessa prática. Dessa forma, a AD pode contribuir para uma análise crítica e reflexiva sobre o uso da música regional como recurso pedagógico, considerando suas implicações no ensino e aprendizagem da língua espanhola.

No texto “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”, escrito por Michel Pêcheux, junto à linguista Catherine Fuchs, ocorre

um retorno crítico ao texto fundador AAD-69 (Indursky, 2019). No início do texto, os autores apresentam o quadro epistemológico da teoria, composta por três diferentes regiões do conhecimento, a saber:

Materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendida aí como teoria das ideologias; 2. A linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3 a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 163-164).

O objetivo da AD é compreender como a linguagem funciona na produção de sentidos, sendo concebida enquanto objeto linguístico-histórico (Orlandi, 2007). Dessa forma, a relação entre a AD e as áreas do conhecimento supracitadas é fundamental para a compreensão dos processos discursivos, uma vez que o discurso é influenciado e moldado por fatores históricos, sociais e linguísticos. Ao considerar essas relações, a AD permite uma análise mais ampla e contextualizada dos discursos, revelando as formas pelas quais as estruturas linguísticas e as formações sociais se entrelaçam na produção de sentidos.

2.1 Linguagem enquanto materialidade discursiva

Avaliar as diferentes concepções de língua "constitui um subsídio indispensável para o fazer do professor em sua prática de ensino" (Indursky, 2010, p. 2). Orlandi (2020) define língua como um sistema de signos que é permeado por relações de poder e ideologia e que está em constante interação com práticas discursivas. Assim, dependerá dos objetivos e da metodologia utilizada para ampliar as perspectivas dos estudantes nesse sentido.

A saber, a concepção de língua pode servir para além da argumentação, a fim de mostrar sua historicidade e os sentidos que dela podem surgir. Dessa forma, o objetivo aqui é dispor da AD como dispositivo teórico e metodológico para analisar o discurso dos educandos, enquanto materialidade da linguagem, e às reflexões sobre a identificação com a língua e a cultura local do sul do Brasil.

A linguagem, antes de mais nada, é um "sistema de relações de sentido onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo, em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um" (Orlandi, 1996, p. 20). Por não

se tratar de uma produção de sentido qualquer, a materialidade limita a interpretação, assim sendo.

A AD considera o processo da abordagem ideológica dos sujeitos, porque o discurso está atrelado às condições em que a produção de sentidos se dá. Segundo Malidier (2003), as condições de produção do discurso designam a concepção central do discurso determinado por um “exterior”, para evocar tudo o que fora a linguagem, faz com que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui. Nesse sentido, as condições de produção dos discursos concernentes a fatores externos à língua(gem) são determinantes na produção dos processos discursivos.

Orlandi (2020) também retoma as condições de produção como elementos fundamentais para compreender o processo discursivo, pois se referem ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico. O contexto imediato envolve os elementos presentes no momento da enunciação, como o local, a situação comunicativa e os interlocutores envolvidos. Já o contexto sócio-histórico diz respeito às influências e determinações sociais e históricas que moldam o discurso, como valores, ideologias e relações de poder. Essas condições são essenciais para analisar e interpretar o discurso em sua totalidade, considerando tanto os aspectos imediatos quanto os mais amplos que o permeiam.

A materialidade, enquanto aquilo que se pode ver, perceber, fazer a fim de existir em visibilidade e apreciação de um contexto, mostra que a “identidade gaúcha” se apresenta através da vida simples no campo, de sua vestimenta e até mesmo na interação social da hora do mate, momento esse tão significativo no cotidiano familiar.

Muito já se escreveu acerca da música enquanto ferramenta indispensável para o aprendizado, a maneira na qual os alunos podem ser afetados e se desenvolveram pela música. Segundo Petroni e Souza (2014), apreciar uma obra de arte promove novos sentidos no apreciador, tornando-a uma forma de linguagem. A música é uma materialidade artística que favorece as sensações e as produções de sentido, em grande parte por meio das emoções e dos sentimentos relação que, no ambiente da sala de aula, faz com que o aluno relacione o contexto em que está inserido, fazendo sentido para ele.

A música é uma forma de linguagem que enfatiza um significado emotivo enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significativo do som. Partindo dessa visão, primeiramente a música toca o âmbito afetivo e depois é que se

estabelece o contato com o âmbito semântico, a saber sua letra e conteúdo, no caso das canções regionais do Estado do Rio Grande do Sul. Esse processo possibilita a construção de novos sentidos sob o contexto social em que está inserida. Desse modo, além de toda a gama histórica, o que tange ao universo da música regional é a forma de viver do homem do campo, bem como a forma de se vestir, a fim de se adaptar ao clima, à “gastronomia”, ao que constitui diretamente seu idioma, ora por intermédios da Língua Espanhola ora pela Língua Portuguesa.

2.2 Língua e discurso

Conforme Saussure (2010, p. 17), a língua é como uma parte determinada e essencial da linguagem e “[...] ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” Por esse viés, a língua possui o papel de facultar aos sujeitos a possibilidade de comunicação eficiente. Nessa concepção, a língua possui um caráter social, permitindo que os indivíduos (sujeitos) se comuniquem; por sua vez, a fala seria a expressão individual da língua, sujeita à variação.

Após essa breve contextualização acerca da noção de língua para a linguística de perspectiva formalista, entende-se a língua a partir de um “deslocamento de terreno” (Ferreira, 1996), partindo de um novo prisma. Nos anos de 1960, novas teorias surgem com o intuito de questionar as noções de língua propostas pela abordagem formalista da linguagem, bem como perceber novos objetos de estudo, dentre elas, a AD.

Essa teoria, conforme aponta Ferreira (1996, p. 40), traz um novo conceito que passa a “figurar em relação contraditória e tensa com a língua – o discurso”. O discurso, nesse viés, como aponta Orlandi (2005), não deve ser entendido como uma mensagem a ser transmitida, de um emissor para um receptor através de um código (que seria a língua). As duas partes (emissor e receptor) estão produzindo, concomitantemente, um processo de significação.

Desse processo, advém o discurso, designado por Pêcheux (2019, p. 39), no texto considerado inaugural da AD, a saber, Análise Automática do Discurso (AAD-69), como “efeito de sentidos entre os pontos A e B”. O discurso passa a ser um novo objeto de estudo, a partir do pensamento do filósofo.

Conforme aponta o autor, a língua, no deslocamento proposto, apresenta-se como a base comum de processos discursivos diferenciados. Enquanto sistema, a língua é a mesma para todos os sujeitos, porém, os processos de significação que dela emergem não são os mesmos para todos os sujeitos que a utilizam.

O sistema da língua é de fato o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na mesma medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos (Pêcheux, 1997, p. 91).

A língua constitui o sujeito. Segundo Orlandi (2005, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. Nesse sentido, o contexto sócio-histórico, cultural, geográfico e político em que os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos é ponto fundamental no desenvolvimento das análises.

É através dela que se abre a porta das múltiplas disciplinas e, para estudá-las de acordo com a atividade cognitiva, histórica ou social, são implicadas concepções específicas de linguagem, língua, discurso e texto, a fim de traçar suas funções, limites e possibilidades. Na perspectiva discursiva, só se produz linguagem quando se produz sentido, pois, mesmo que a estrutura linguística possa ser estudada autonomamente, para tratar de sua materialidade, é preciso tratar da relação com o sujeito e a história.

Esse é o modo como o homem diz algo para alguém, em um contexto histórico específico, definido por escolhas que não são aleatórias, mas marcadas por condições singulares, decorrentes de sua existência no mundo, convicções, opiniões e posição social das pessoas envolvidas, ou seja, pela ideologia. Tais condições determinam o gênero textual no qual o discurso se realiza em uma dada esfera de circulação.

Essa abordagem discursiva é incentivada e tem a sua importância reafirmada pelo trecho referente às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 9), quarta diretriz:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Hidalgo (2020) e Silva (2021) descrevem as mudanças recentes ocorridas no Brasil em relação à implementação da BNCC (Brasil, 2018) e às reformas do Ensino Fundamental e Médio. A reforma provocou uma série de mudanças na base da educação nacional, de modo a impactar em diversas áreas, incluindo a formação de professores de Língua Espanhola, o mercado de trabalho para esses novos profissionais nesta área; até mesmo a relação entre o Brasil e os países que o cercam em toda a América Latina. Um fato que, aliás, mantém a distância dos outros vizinhos, o que de alguma forma se reflete nos coirmãos.

A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), popularmente chamada de “reforma do Ensino Médio”, segue fielmente o que a BNCC (Brasil, 2018) já considerou sobre essa modalidade de ensino: o estudo da língua inglesa será incluído obrigatoriamente no programa do ensino fundamental e médio, poderá oferecer outras línguas estrangeiras como opção, preferencialmente o espanhol, conforme disponibilidade de ofertas, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Por ser essa a lei a que se refere à BNCC (Brasil, 2018), ela apenas menciona o espanhol como língua estrangeira que pode ser oferecida como língua opcional sem, no entanto, estabelecer no currículo as habilidades e competências básicas para o uso dela.

Em relação ao texto, de uma maneira geral, materializa-se de maneiras e por veículos diferentes, ou seja, tanto verbalmente (sonora ou escrita), quanto visualmente, gestual ou sincrética (mista). Assumindo uma ou várias formas simultaneamente, ele varia em função de sua historicidade, isto é, de seu modo de produzir sentidos, pode-se falar que um texto pode ser - e na maioria das vezes efetivamente o é - atravessado por várias formações discursivas. É a isso que se chama heterogeneidade do discurso. Discursivamente, portanto, um texto não é homogêneo. Essas diferentes formações que o atravessam correspondem a diferentes posições-sujeitos do discurso que nele estão representadas. Segundo Orlandi (2007, p. 57), a história “afeta” a linguagem de sentidos e desse encontro “resulta o texto, logo textualidade que é história, que faz sentido.”

Seguindo essa lógica de construção, o professor não deve preterir as atividades que incluam as práticas orais de linguagem. Embora seja a atividade mais essencial no cotidiano da maioria dos cidadãos, a oralidade aparece minimamente como objeto de ensino em materiais didáticos. Nesse sentido, algumas noções ligadas à representatividade parecem emergir, caracterizando-se como um texto. A história em

quadrinhos, na qual se fundem linguagem verbal e não verbal, também se enquadra em tal categoria. Enfim, o texto, seja qual for a estrutura em que ele se apresente.

Assim, estudar um texto não implica apenas em decodificá-lo, mas, sobretudo, interpretá-lo considerando suas condições de produção, pois, segundo Orlandi (2017), a memória discursiva é trabalhada pela noção de interdiscurso. Trata-se do que se chama saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer (Orlandi, 2017). No entanto, a AD vem propor um bom caminho para se ter o texto como principal objeto para o ensino de língua, uma vez que o discurso (ou melhor, a AD) tem um lugar de fundamental importância no ensino de língua, pois a materialidade da língua se dá a partir do discurso.

Nessa perspectiva, é possível perceber como a língua funciona para produzir sentidos, e estes não são considerados de modo absoluto e predefinido, já que a interpretação pressupõe a existência do sujeito no processo de produção dos sentidos, os quais não são únicos. Em face de o sentido não poder ser considerado como um produto acabado, há sempre que se considerar a condição da produção dos sentidos, pressupondo-se que o processo de leitura e de interpretação coloca os sujeitos em relação. Portanto, compreender um texto, considerando seus aspectos textuais e discursivos, é fazer AD, uma vez que a relação entre texto e discurso é intrínseca e inseparável, assim como o aspecto social envolvido neles.

Os discursos, dessa forma, estão na linguagem, sendo produzidos pelos sujeitos-enunciadores, já que a enunciação se materializa no texto, onde quem escreve ou quem fala quer dizer alguma coisa a alguém. Os discursos se concretizam nos textos. Porém, há de se perceber algumas diferenças entre essas duas unidades linguísticas: texto e discurso. Com base nisso, denomina-se discurso todo o efeito de sentido entre interlocutores, englobando diversos enunciados e elementos da enunciação. Quanto ao texto, trata-se de uma unidade linguística, que pode ser materializada por meio da linguagem verbal ou não verbal, e apresenta um efeito de homogeneidade.

O texto é o veículo da produção de sentidos; este, por sua vez, é constituído de discursos que comportam ideologia. A ideologia constitui o discurso, assim também como no texto, pois a língua permite que isso ocorra, visto que, sem língua, não haveria discurso, e sem discurso não haveria texto, sendo, portanto, materialidade discursiva, que é materialidade ideológica, pois o texto é a materialidade do discurso.

Há algumas sentenças na língua que podem ser usadas em diferentes situações comunicativas. Isso se pode verificar na canção trabalhada na intervenção pedagógica, *Volver a los diecisiete*, de Violeta Parra (ver subseção 5.3.6), nascida no ano em que se cumpre a Revolução Russa de Outubro de 1917. O seu discurso é profundamente determinado pelas condições de sua produção, remontando à América Latina em seu caldo particular de revoltas, abençoando a juventude e convencida de que a cultura também era a chave para a transformação, cantando lutas, as mulheres, os negros, a pobreza e os abusos. No entanto, quis voltar aos 17 anos, idade esta, relacionada à coragem, pois reflete o ano que mudou o mundo, ora interpretada por grandes nomes como Milton Nascimento, Mercedes Sosa, Caetano Veloso, e Gal Costa, pois, assim como Violeta Parra, inúmeros outros músicos e artistas de outras linguagens são herdeiros diretos da ideologia de insubmissão que tomou o mundo de assalto a partir de 1917.

O discurso necessita do texto para existir e assim vice-versa. O discurso revela um posicionamento por parte de quem escreve ou profere oralmente um determinado texto. Além disso, é importante ressaltar que toda situação de comunicação que se materializa pelo discurso é constituída por ideologia, que surge em um contexto social, político e histórico. Desse modo, o discurso é ideológico. Por isso, ela está presente no texto, pois a ideologia é resultado de um discurso, e o discurso é resultado dela. Assim, mesmo quando ainda não estão completamente conscientes da realidade histórico-social em que se encontram, a prática de ensino em aula e o estímulo ao posicionamento e ao relato pessoal e coletivo podem despertar nos estudantes entendimentos e posições críticas.

2.3 Leitura e os processos de significação

A leitura e a escrita fazem parte do ensino de línguas, mas podem cair em armadilhas para quem aprende e também para quem ensina. É que os mecanismos conhecidos de cópia e repetição "constituem também uma *leitura*, mas uma leitura impondo ao sujeito seu apagamento através da instituição que o emprega" (Pêcheux, 2010, p. 51). Esse modelo de ler e de escrever com base em processos de significação tradicional estabelece uma divisão na atividade de leitura entre os que são "autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes" e os que se encontram em "gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação,

codificação etc.)" (Pêcheux, 2010, p. 51). Práticas discursivas trabalhadas em sala de aula que privilegiam determinações institucionais como essas podem minar a conscientização crítica dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita, e privilegiar apenas a reprodução e a memória. É por isso que a AD tem servido para atestar a dificuldade de se adquirir um gesto interpretativo próprio por parte dos estudantes em aula.

Assim, surge muitas vezes a figura comum do aluno-enunciador, ou seja, reproduzidor do discurso pedagógico sem ter construído um dizer próprio e historicizado (Orlandi, 1993). Não é raro, por exemplo, que na hora de escrever os alunos tenham que copiar a resposta certa no caderno que não partiu deles próprios ou, ainda, que tal resposta, mesmo sendo a correta, não foi devidamente contextualizada e ligada a um sentido identificável, a um dizer recuperável do interdiscurso (Fernandes, 2017, p. 214).

Grigoletto (1999) e Coracini (1999) denunciam essa divisão do trabalho de leitura e a cisão entre o aluno ideal e o aluno real. Ao primeiro, produz-se uma imagem de que possui uma interpretação considerada correta pelo professor enquanto que o aluno real pode se satisfazer em reproduzir o discurso do professor para atingir esse lugar ideal. Como o ensino de línguas ocorre com respostas já mais ou menos formuladas previamente para o aprendizado do idioma, é um desafio conciliá-lo não só com as realidades dos alunos, mas também com a sua posição de sujeito crítico.

Em atividades recorrentes na sala de aula, tais como as de interpretação de texto, leitura e escrita, os importantes recursos da memória e da repetição podem desencadear um processo de conclusão esperado da parte do professor que, inconscientemente, direciona às respostas. Isso não significa que essas respostas não sejam as mais corretas dentro da disciplina e do contexto proposto, nem que elas não possam despertar a consciência dos alunos, porém o hábito desse mecanismo, em que o aluno constantemente aguarda a resposta do professor, faz com que não se esforce muito a intervir com opiniões, ainda que simples, nem se posicione diante dos temas. Métodos desse tipo contrariam "os propósitos da educação atual que é ensinar o aluno a ser crítico e autônomo" (Fernandes, 2017, p. 214).

Uma das formas mais interessantes para a não reprodução desses vícios de submissão ao discurso pedagógico se encontra na prática de linguagem que inclua elementos culturais, linguísticos e histórico-sociais nos quais os próprios alunos estão inseridos, mesmo quando, inconscientemente, não sabem que estão. Tais situações

podem auxiliar o professor a encaminhar os alunos para uma aprendizagem mais participativa, conforme coloca Orlandi (1993, p. 80): o de “[...] propiciar essa passagem do enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve.”

Para além da gramática tradicional, a dupla conceitual paráfrase e polissemia permite à elaboração teórico-analítica um maior aprofundamento a respeito dos fatos e das ações na linguagem e mesmo em sua transparência ou falta de transparência durante os processos discursivos. É possível perceber “[...] uma concepção (material) discursiva da palavra, na sua opacidade, em suas relações umas com as outras e nossa com elas. Sempre plural. Sempre capaz de ser outro sentido” (Orlandi, 2013, p. 30). Desse modo, opera-se muitas vezes a oposição “[...] entre *construir* uma representação gramatical e *manipular* fatos de língua” (Pêcheux, 2011, p. 150). Já se nota, a partir de tais afirmações, que não deixa de haver durante o processo discursivo uma relação imediata entre paráfrase e polissemia, sendo necessário defini-las em termos básicos.

A paráfrase traz consigo a previsibilidade do dizer na esfera da memória discursiva, retomando os sentidos e seus efeitos. No entanto, é possível que o sujeito retome ou resgate algum dizer já estabelecido para reformulá-lo, ou seja, abrindo espaço para uma produção de sentido um tanto quanto nova, a depender das condições de produção. Dessa forma, a paráfrase pode ser um recurso de produtividade na língua. Já a polissemia aponta para o discurso que se desloca e se difere dentro de alguma estrutura previsível, possibilitando novos sentidos em processos típicos. Conforme se pode dizer nas inscrições dos dizeres, a multiplicidade de sentidos no discurso da história e da língua requer alguma porção de polissemia, seja em maior ou menor grau.

A própria existência da linguagem exige o caráter polissêmico do dizer em sua pluralidade de sentidos. Também no decurso histórico-social é possível observar que os objetos simbólicos passam por diversos processos de significação. Tal como apontado anteriormente: “Sempre plural. Sempre capaz de ser outro sentido” (Orlandi, 2013, p. 30). No contexto escolar, a constituição de discursos está imediatamente envolvida em elementos polissêmicos e parafrásticos, sobretudo nos diferentes textos e participações ativas em que os alunos expressam e inscrevem os seus discursos.

Ao trabalhar com a música em sala de aula no ensino do espanhol e sua conexão com os aspectos culturais do gaúcho, a música acaba sendo ferramenta indispensável para essa passagem. A música é uma materialidade sensível, suscetível a estímulos sensoriais, que pode comover, portanto, atende à proposta da AD. Além disso, aliada à língua, a música também provoca efeitos comunicativos e de mensagem, formando sentidos e permitindo a construção de outros sob o devido contexto social em que os sujeitos estão inseridos.

Com base nessas afirmações e segundo Indursky (2019), o texto se apresenta como uma unidade linguística concreta indispensável ao ensino de língua, dada a sua carga ideológica, que envolve aspectos históricos e sociais. Além disso, a unidade textual pode ser concebida como um espaço simbólico que estabelece relações com um contexto e com outros discursos que se relacionam com elementos exteriores ao texto.

O texto pode ser entendido como materialidade do que se constitui no discurso. É no texto que se manifesta o discurso, o que se pode atingir pelos elementos que permitem identificar um conjunto de concepções ideológicas a respeito da realidade. Retornando às contribuições da AD para o ensino de língua, pode-se afirmar que, segundo Indursky (2010), a perspectiva discursiva de ensino permite a análise do texto a partir de um contexto sócio-histórico além do contexto de enunciação. As condições de produção evidenciam as relações de força que, por meio da linguagem, tornam-se visíveis e recuperáveis no texto, com base no trabalho de interpretação que é promovido. Portanto, em virtude do que se expôs até este ponto, é possível afirmar que o resgate das relações entre a materialidade linguística do texto e a sua exterioridade constitutiva parece ser a principal contribuição dos estudos discursivos para o ensino de língua materna e de língua estrangeira, principalmente no que tange às práticas de leitura.

Aiub (2021) examina a relação conflituosa entre as línguas materna e estrangeira e como isso afeta a constituição e reconfiguração identitária do sujeito. A língua materna é estruturante para o sujeito, levando a movimentos de afastamento e aproximação durante o aprendizado da língua estrangeira. Esse encontro desencadeia uma reconfiguração identitária, transformando os modos de expressão estabelecidos pela língua materna, e influencia a produção de efeitos de autoria na língua estrangeira.

É exatamente o desvelamento dos aspectos constitutivos de todo o texto que se pode conduzir o educando a um processo de compreensão mais ampla das práticas sociais que se efetivam pela linguagem; a partir dela, possibilitar-lhe o conhecimento da dimensão mais ampla dessas relações no âmbito da sociedade capitalista, marcada pela injustiça e pela desigualdade social. Por meio do acesso a esses elementos determinantes na formulação dos textos, postos em relação com suas condições materiais de existência, o aluno, como cidadão, pode modificar o contexto em que se insere.

2.4 Sujeito, imaginário e leitura

Dentre os conceitos fundamentais da AD, está a noção de sujeito, uma vez que a fala e o discurso partem de determinado sujeito e se dirigem a determinados sujeitos já que, para Pêcheux (1997, p. 82), “discurso é efeito de sentido entre interlocutores.” Assim o sujeito, enquanto efeito discursivo, articula-se com outros efeitos: o efeito do inconsciente, o efeito ideológico, o efeito de linguagem.

O sujeito, de acordo com o dispositivo teórico-analítico da AD, surge no momento em que as materialidades significantes, sejam som, imagem ou outras, produzem sentido, porém, essa produção de sentido não é meramente subjetiva, mas social. Na teoria da AD, o sujeito e o sentido se constituem mutuamente (Orlandi, 2007). Desse modo, o ensino de idiomas, pela perspectiva da AD, envolve a produção de sentidos entre os sujeitos e, na música, nota-se ao menos a ação entre o sujeito que produz a música e aquele que a escuta, bem como em uma sala de aula está bem disposta a interlocução entre professor e alunos e entre os próprios alunos também.

De acordo com Fernandes (2018), a perspectiva discursiva permite observar que tais sujeitos se apresentam como materialidade, no ponto em que inscrevem o seu dizer na história. Trata-se, portanto, de uma teoria materialista dos processos discursivos. Além de agentes da enunciação, os interlocutores não deixam de ser seres sociais, sujeitos sociais, sendo impossível ou meramente anedótico supor um sujeito que tenha como origem apenas e tão somente a si mesmo. Ao inscrever o seu dizer na história, o sujeito não deixa de representar um lugar social durante o processo discursivo, constituindo-se social e ideologicamente.

Ainda, de acordo com Fernandes (2018), a noção de sujeito é para a AD parte integrante do funcionamento discursivo, sendo assim, indispensável à elaboração do

dispositivo teórico-analítico. Dessa forma, é possível compreender a partir dele, todo o processo discursivo de produção de sentidos.

É através da língua que se consegue produzir determinados efeitos de sentido, e, a partir de uma imersão com a cultura do local onde ela é nativa, a aprendizagem se torna mais expressiva e significativa. De acordo com Hidalgo (2020), em relação a uma língua estrangeira, a primeira impressão que se tem sobre a sua função é a ideia de instrumento de comunicação; já que, imerso em um país falante de outra língua, um sujeito não conseguirá se comunicar com os demais se não souber a língua falada naquele país. O termo “língua estrangeira” remete ao que é estranho, ao que é de fora de domínio. Nesse sentido, ter fluência em uma língua estrangeira possibilita ao sujeito a comunicação com o novo. Essa ideia remete ao imaginário de língua como um instrumento de comunicação, capaz apenas de transmitir mensagens entre interlocutores através de um código, que seria a língua.

No entanto, segundo Orlandi (1996; 2005), para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem a sua exterioridade. A autora destaca que a socialização ambientada no contexto do idioma é primordial para a aprendizagem e/ou aquisição de uma língua. A partir disso, ao trabalhar no entremeio, bem como um elo, a AD mostra que não há uma separação estanque entre a linguagem e a exterioridade que a constitui, pois a AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente a sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo.

Visando justamente a tal socialização para a aprendizagem da língua, o presente estudo trata sobre questões do ensino de Língua Espanhola na Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, localizada no município de Alegrete/RS, através do discurso dos alunos. Assim, busca-se a reflexão sobre o imaginário que esses sujeitos produzem sobre a língua espanhola. Segundo Orlandi (1996), a primeira menção ao imaginário na AD é feita através das formações imaginárias, no texto Análise Automática do Discurso (AAD-69), considerado na primeira fase da AD. No mesmo texto, Pêcheux (2019) esboça a Teoria do Discurso, a qual recebe contornos mais nítidos em publicações posteriores (Silva, 2012).

Pêcheux (2019) contempla, na abordagem das condições de produção, as relações de força, que se referem à intervenção do lugar social ocupado pelo falante na recepção daquilo que enuncia. A palavra "intervenção" destaca o papel ativo do falante, que influencia a forma como seu discurso é recebido e interpretado pelos

outros. Isso pode incluir aspectos como autoridade, poder, classe/posição social e outros fatores que afetam a maneira como o discurso é percebido. Já o termo "recepção", refere-se ao ato de receber, assimilar e interpretar o discurso por parte dos ouvintes ou leitores. É por meio da recepção que o discurso ganha significado e é compreendido pelos indivíduos.

Além das relações de força, o autor aborda também as relações de sentido, as quais explicam o fato de os discursos terem relação entre si, sendo impossível delimitar um início e um fim nos processos discursivos. O autor destaca, ainda, a questão do mecanismo de antecipação, constitutivo de qualquer discurso, o qual ocorre quando o sujeito se coloca no lugar de seu interlocutor para antecipar os sentidos produzidos pelas palavras. Assim, "o sujeito dirá de um modo ou de outro, de acordo com os efeitos que pretende produzir" (Silva, 2012, p. 20).

Em relação ao imaginário, Pêcheux (1997) postula que a ideologia é uma das condições não econômicas de reprodução das relações de produção existentes que determinam as projeções imaginárias. Silva (2012, p. 26) esclarece como a ideologia funciona para a perpetuação dessa reprodução:

[...] a ideologia funciona interpelando os sujeitos, os quais se percebiam livres e com condições de alcançar posições mais altas na hierarquia social; todavia, não se dão conta de que o sistema capitalista os conduz a ocupar uma determinada função nas relações de produção (ou de exploração) (Silva, 2012, p. 26).

O imaginário, em um primeiro momento de construção da teoria, parece não estar articulado à psicanálise. No texto, essa articulação é mais explícita, pois está assegurada pela proposição dos dois esquecimentos: o esquecimento número 1, o qual é mais profundo do que o número 2, em que o sujeito "[...] não pode, por definição, se encontrar no exterior de uma formação discursiva que o domina" (Pêcheux, 1997, p. 173), e o esquecimento número 2 que acontece quando o:

sujeito seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia ser reformulado segundo a formação discursiva considerada (Pêcheux, 1997, p. 173).

Silva (2012, p. 27) destaca que é a partir desses dois esquecimentos que os autores explicam a forma "como o sujeito "apaga" a interpelação ideológica realizada

pelas formações discursivas”. O esquecimento número 1 é do tipo inconsciente: o sujeito tem a ilusão de ser a fonte dos sentidos que coloca em circulação, esquecendo que estes se formam no interior de uma formação discursiva. Já o esquecimento número 2 é do tipo pré-consciente/consciente, pois nele, o sujeito pode reformular seu discurso e ilude-se que só poderia ter enunciado com aquelas palavras e não com outras. Pode-se dizer que este esquecimento é da ordem da enunciação.

Conforme os pressupostos da AD, nem mesmo esse discurso está imune à ideologia que interpela os sujeitos que o produziram. Por isso, é importante ressaltar que a língua não é transparente e que a ideologia subjaz a todo e qualquer discurso. Pêcheux (1997, p. 160) afirma que o caráter material do sentido, encoberto por uma falsa impressão de transparência da linguagem, na verdade se trata da filiação de sentidos ao “todo complexo das formações ideológicas”. A ideologia é responsável por produzir esses efeitos de evidência ou evidências imaginárias, interpelando os sujeitos que acreditam ser responsáveis por suas palavras e pelos sentidos produzidos por elas na enunciação.

De acordo com Hidalgo (2020), é fundamental salientar que, até essa parte da teorização de Michel Pêcheux, não há furos nas evidências. Nesse momento da sua elaboração teórica, o sujeito seria capaz de produzir as já mencionadas evidências imaginárias a partir da formação ideológica a qual ele é filiado. O sujeito seria capaz de reproduzir sentidos, sem conseguir produzir novos sentidos capazes de romper com a subordinação ou assujeitamento ideológico.

O sujeito, na modalidade da identificação, seria pleno, sem possibilidades de falhas ou equívocos. Mas, no anexo de Semântica e Discurso, intitulado como “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação, do ano de 1978”, Pêcheux (1997, p. 301) já reconhecia que “não há ritual sem falhas.” Desse modo, é possível perceber que algumas considerações a respeito do sujeito são facilmente atreladas erroneamente ao que “foi dito sobre o ego como forma-sujeito da ideologia jurídica” (Silva, 2012, p. 33).

Assim, Leite (1994 *apud* Silva, 2012, p. 33) explana que “a consequência de considerar o sujeito e o eu como equivalentes implica conceber equivocadamente o Outro como completo, ou não barrado (equivalente a pensar o grande Outro como consistente)”. Ao considerar o sujeito e o eu como equivalentes, há uma concepção equivocada do outro como completo e consistente, ocultando as contradições e instabilidades da ideologia dominante. Essas contradições e fissuras na ideologia

podem ser as brechas que possibilitam a resistência do sujeito, permitindo questionamentos e formas alternativas de pensar e agir.

Conforme Silva (2012), Althusser se baseou em uma leitura de Lacan de "O estádio do espelho" como formador da função do eu. Porém, Hidalgo (2020) expõe que autores como Terry Eagleton, por exemplo, apontaram algumas falhas nessa leitura. O teórico aponta que, na leitura de Althusser, o sujeito é "estável e coerente", enquanto, para Lacan, o sujeito é volátil e turbulento, além de ser um sujeito atravessado pelo inalcançável. Tal visão ressalta a complexidade do sujeito-aluno, sua subjetividade em constante transformação e os desafios de alcançar sua compreensão. Assim, a inserção do sujeito ou, no caso pedagógico, do sujeito-aluno no processo de formação discursiva resulta naquilo que Pêcheux designa como filiação de sentidos, pois, se a linguagem é, antes de mais nada, sistema de relações de sentido (Orlandi, 1996), o aluno deve produzir sentido para poder aprender.

A título de exemplo, fará mais sentido para um aluno aprender enquanto possa ensinar (na proposta freiriana), de acordo com sua realidade histórico-social, estabelecendo identificações e ligações ou mesmo separações comparativas, mas de uma forma que o coloque como relativamente autônomo e não mero reprodutor de saberes. Considerando que a língua é uma materialidade discursiva e uma das principais formas da materialização do discurso, o ensino de língua permite a construção de sentidos através de práticas de linguagem como a leitura. A leitura em AD, segundo Ferreira (2003, p. 208), "é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas."

O ensino do espanhol através da música regional possibilita a leitura e compreensão das letras de canções em seus específicos contextos, alguns dos quais de imediata fruição ao aluno, por fazer parte de seu ambiente histórico-social, ou mesmo o que é estranho possibilita posturas críticas importantes a serem desenvolvidas para uma compreensão que não tolha sua autonomia. Essas músicas podem refletir o ambiente histórico-social do aluno, permitindo uma fruição imediata e uma conexão significativa com sua realidade. Além disso, mesmo as canções que são estranhas ao aluno podem desencadear posturas críticas importantes. A música regional, portanto, emerge como uma ferramenta valiosa no ensino de espanhol, proporcionando uma abordagem envolvente, culturalmente relevante e propícia ao desenvolvimento do sujeito-aluno.

A língua “faz sentido” através dos processos de filiações com outros campos e elementos, sobretudo entre a tríade sujeito, discurso e ideologia. É assim que Orlandi (1999), em seus estudos de Pêcheux, defende que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Por tudo isso é possível concluir que “ler não é 'desvendar os sentidos' do texto, mas construir os sentidos com o texto, considerando as condições sócio-históricas de produção da escrita e da leitura” (Fernandes, 2017, p. 196).

Ainda, segundo Orlandi (1993, p. 80), “a superação do aluno-reprodutor em direção ao aluno-sujeito passa pela passagem do enunciador/autor, fundamental numa escola cujo objetivo seja o de formar cidadãos críticos e conscientes.” É preciso historicizar o discurso (Orlandi, 1996), fazendo com que o leitor assuma a posição de autor através de interpretações que produzem o efeito de originalidade e singularidade. Na prática da sala de aula, a música e a língua podem servir como desencadeadoras do efeito de originalidade através da produção artística e de textos. Uma das vantagens das atividades através da música é que essa materialidade é justamente uma forma sensível de discursividade, uma arte que não deixa de estar inserida em uma formação ideológica, sobretudo em sua forma de canção, ou seja, melodia com letra, em cuja materialidade represente as classes sociais, o contexto social e a cultura em que os alunos estão inseridos.

A fim de fazer com que os enunciadores no âmbito escolar superem a condição de sujeitos escreventes que apenas exercem o trabalho de reprodução e de sustentação dos sentidos legitimados (Assolini, 2011), é vital suplantarmos a divisão do trabalho de leitura. Essa divisão estabelece que uns estão autorizados a produzir os sentidos, enquanto os outros estão autorizados apenas a reproduzi-los.

No ambiente da sala de aula, é comum a figura do aluno-escrevente, que justamente executa tarefas de reprodução, estando submetido ao discurso pedagógico tradicional. Esse sistema mina o efeito de autenticidade e de originalidade (Fernandes, 2018). Desse modo, o aluno reproduz os sentidos que imagina que o professor espera. Pêcheux (1993) designa esse sistema de formação imaginária: a posição social de aprendiz estaria submetida à execução de tarefas para um propósito pedagógico tradicional, em que tal execução poderá estar certa ou errada de acordo com a avaliação do professor, também este estando inserido em processos muitas vezes tradicionais e até inconscientes.

A prática pedagógica do ensino de língua espanhola atrelado à música regional do Rio Grande do Sul fornece uma série de experiências e situações em que é

possível distinguir a reprodução de sentidos da produção de sentidos. O imaginário tradicional que é feito da relação entre professor, aluno e ensino induz o sujeito-aluno a uma posição não de detentor do direito à interpretação e à originalidade, mas a de reprodutor de um gesto de interpretação que foi fornecido pronto pela tradição. Como conciliar a superação desse fato limitante da tradição pedagógica ao ensino de língua? Na verdade, mesmo quando é apresentado um modelo a ser seguido, o imaginário do aluno-escrevente pode vir a crer que não há como o professor avaliar “errado” se o resultado for próximo da determinação do discurso pedagógico (Fernandes, 2017). Mesmo em casos de modelos ou de padrões textuais e linguísticos, é possível notar a criação da originalidade de certos alunos e fazer com que outros desenvolvam essa capacidade em certas estratégias.

Para tanto, a AD contribui para criticar a circularidade do discurso pedagógico tradicional e fazer com que tanto os alunos quanto os professores, por meio de atividades em sala de aula e em outros espaços que estimulem o sujeito-aprendiz a se colocar na posição de quem também pode produzir, e não apenas reproduzir, superem criticamente as posições de enunciador ou de escrevente. Dessa forma, os estudantes são capazes de construir a autonomia de sujeito e criarem efeitos de originalidade e singularidade.

Diversas teorias pedagógicas, sobretudo, já a partir dos anos 1960, criticam a transmissão unilateral de conhecimentos e sentidos. De fato, nas últimas décadas, circula “fortemente o discurso de que o professor deve partir do conhecimento do aluno, de seu contexto social” (Fernandes, 2017, p. 213).

2.5 Opacidade da linguagem

Quando a palavra opacidade é mencionada, o pensamento remete imediatamente a algo que seja opaco, sem brilho. Para a AD, a opacidade é o oposto de transparência, o que paradoxalmente significa que o sentido pode ser outro, pois não há um único sentido. No que tange ao presente estudo, o ensino de uma língua estrangeira num contexto escolar é o que geralmente impede à transparência e à precisão. Desse modo, as diferentes realidades que o professor encontra em sala de aula, bem como as formas como os estudantes se expressam ou se comunicam atualmente, configuram alguns obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Assim sendo, necessário se faz considerar que somente a partir de sua inscrição na linguagem, ou seja, da interação verbal com outros sujeitos, é que o sujeito constrói sentidos que lhe permitirão se identificar ou não com os distintos discursos que o rodeiam. Em outras palavras, defende-se a tese de que o sujeito e o lugar de onde fala são constantemente atravessados por outros discursos contraditórios que contribuirão para a construção de novos sentidos.

Diante do exposto, é fundamental pensar a vitalidade da língua e, portanto, de o professor pensar estrategicamente, considerando os múltiplos saberes trazidos pelos estudantes na instrumentalização da prática pedagógica diária, de forma a contribuir para uma educação mais igualitária. Do mesmo modo, em seu exercício diário, deve ressaltar a importância de conhecer as regras e convenções da língua sem esquecer seu caráter vital e dinâmico, ao passo em que a cultura permeia o ensino da língua.

A língua e a cultura podem ser entendidas como construções sociais e históricas que estão interligadas e se influenciam mutuamente. Dessa forma, a língua é o instrumento que, independentemente de se ter ou não o domínio dela, consegue-se imergir com a cultura do local, desenvolvendo a aprendizagem expressiva e significativamente, considerada como um fenômeno sociocultural que reflete as estruturas, políticas e econômicas de uma sociedade.

Conforme aponta Morin (2005), a diversidade cultural é uma riqueza da humanidade que deve ser preservada, porque é o que permite enfrentar a complexidade do mundo, na mesma perspectiva que se tem o reconhecimento da diversidade cultural, que é essencial para a construção de um mundo mais justo e democrático. Dessa forma, a cultura, em sua essência, é a expressão viva da identidade de um povo, moldada e transformada ao longo da história. Ela singulariza, pois reflete as experiências, crenças, valores e modos de vida que definem cada sociedade, enquanto conecta à eternidade, já que esses elementos culturais são transmitidos de geração em geração (Campomori, 2008).

Nesse processo contínuo de evolução e transmissão, a cultura torna-se um índice da diversidade humana, reconhecendo e celebrando as múltiplas formas de existir e se expressar no mundo. Ao se deparar com diferentes manifestações culturais, percebe-se não apenas as distinções, mas também a profundidade da condição humana que, embora marcada pela pluralidade, encontra pontos de convergência no compartilhamento de experiências e significados.

Nas palavras de Malinowski (2009, p. 45),

[...] a cultura consiste no conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos. Quer consideremos uma cultura muito simples ou primitiva, quer uma cultura extremamente complexa e desenvolvida, confrontamo-nos com um vasto dispositivo, em parte material e em parte espiritual, que possibilita ao homem fazer face aos problemas concretos e específicos que se lhe deparam.

Além de ser uma expressão identitária, a cultura é também o terreno fértil para a criação, a transgressão e o diálogo. É no espaço cultural que se abrem as portas para a inovação, para a contestação de normas estabelecidas e para o confronto com o que é considerado tradicional. O embate entre o novo e o antigo, o diferente e o familiar, permite a crítica e o conflito, mas também a possibilidade do entendimento. Ao promover a troca de ideias e a interação entre diferentes perspectivas, a cultura possibilita a construção de pontes entre as diferenças e a ampliação do horizonte humano. Assim, ela se revela não apenas como a marca distintiva de um povo, mas também como o espaço onde o ser humano experimenta, reflete e se transforma.

Na aprendizagem em sala de aula, a compreensão da relação entre língua e cultura é fundamental para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva dos alunos sobre sua função na sociedade, pois o trabalho com a música no ensino da Língua Espanhola é inovador pelo viés da AD. Assim, os alunos podem compreender como a língua é utilizada para construir significados e ressignificar a cultura de uma determinada comunidade. Além disso, pode-se desenvolver uma consciência crítica sobre as estruturas sociais e culturais que influenciam o uso da língua em diferentes contextos, o que pode contribuir para uma visão mais ampla e crítica da sociedade em que se inserem.

Acredita-se que a música ajuda a aprender a respeitar várias crenças, várias formas de pensar. A forma com que os gaúchos/*gauchos* sabem transitar no que esses povos têm em comum, bem como a espiritualidade das Américas, traz o princípio da liberdade que é a energia que normatiza sem cristalizar e encarcerar as existências, pois são constituídos pelo diverso e qualquer tentativa de eliminar ou silenciar o outro implica em interromper um fluxo energético (Santos, 2006; Martí, 1975).

Apesar de tratar da fronteira, as cercas entre as estâncias no Rio Grande do Sul, inclusive se fosse denominá-la de uma forma diferente, é o que se pode chamar de

“resistência”, estão apenas para demarcação da terra, porém há a livre transitoriedade do peão das estâncias, das famílias. Afinal, muitas vezes, o mesmo peão trabalha para ambas as instâncias, situadas somente geograficamente em terra estrangeira, independentemente da existência ou não das cercas que separam essas terras. Essa transitoriedade do peão, remete a uma analogia em relação à língua, pois muitas vezes não há necessidade de mudar o idioma para atravessar a propriedade vizinha, muito pelo contrário, ela é a chave dessa porteira que permite transitar não somente entre os sujeitos, mas na linguagem, na cultura, e com ela, na música, como parte constituinte da identificação do gaúcho/*gaucho*.

O espaço fronteiriço pode ser visto como um local de disputas discursivas, em que as práticas linguísticas dos diferentes grupos e culturas se encontram e se confrontam. Nesse sentido, a relação com o espaço fronteiriço é entendida como uma relação de poder, em que as identidades e os valores de cada grupo são construídos e negociados por meio do discurso. Assim, a partir da AD, os modos de se relacionar com o espaço fronteiriço são analisados em termos de estratégias discursivas adotadas pelos grupos sociais envolvidos. Tais estratégias podem incluir a exclusão, a resistência, a adaptação e até mesmo a assimilação.

A partir da análise dos discursos produzidos pelos diferentes grupos em sala de aula, pretendeu-se compreender as dinâmicas de poder e os processos de construção identitária que ocorrem no espaço fronteiriço de certa forma. Além disso, o de contribuir para a identificação de formas de resistência e de subversão dos discursos dominantes, que são importantes para a promoção da justiça social e da igualdade de direitos no espaço fronteiriço.

Geralmente, o espaço fronteiriço é considerado marginal, pois o sujeito busca outro espaço que não o dominante, um lugar no qual se deve agir de uma forma e quando do outro lado de maneira diferente. Para tanto, ninguém deixa de ser o que é e perde sua identificação por ter nascido no Brasil ou na Argentina, por exemplo. A forma de falar e de agir mostra, através da linguagem, o que a história proporcionou, pois, a linguagem é opaca e por si só não dá conta de evidenciar todos os sentidos que se deseja expressar. Assim, "ao produzir sentido, [...] o sujeito se produz" em uma "dimensão histórica do sujeito - seu acontecimento simbólico - já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem [...] de sentidos" (Orlandi, 2007, p. 56-57).

A contribuição do povo gaúcho/*gaúcho*, no que se refere à história, carrega consigo toda essa bagagem cultural de saberes e formas de refletir as suas origens e o que faz entender a sociedade constituída de crenças, valores e desejos. Mesmo que certos elementos carreguem paradoxos com relação às expectativas modernas, acabam convergindo na prática em sala de aula, sendo importante considerar o que está a volta para poder aprender e aprimorar aquilo que se sabe. Desse modo, se é constituído por linguagens e opacidades, indissociáveis daquilo que se é e do que se traz, e a partir da história e das narrativas que se constrói.

2.5.1 Figura do gaúcho como construção simbólica

A figura do gaúcho é uma construção simbólica que remonta ao período colonial do Brasil e que se consolidou no imaginário popular a partir do século XIX, especialmente, no contexto da formação do Estado Nacional brasileiro e da Guerra dos Farrapos. Essa figura é associada a um conjunto de valores e comportamentos, como a coragem, a lealdade, a honra, a habilidade com o cavalo, a força física e o jeito grave de falar e fazer ser ouvido.

No entanto, é importante ressaltar que essa imagem do gaúcho é uma construção social e histórica, que foi produzida e difundida por meio de diferentes discursos e práticas sociais ao longo do tempo. Esses discursos incluem, por exemplo, as obras literárias de autores como Simões Lopes Neto e Érico Veríssimo, que retrataram o gaúcho como um herói nacional, assim como os discursos políticos e ideológicos que buscavam afirmar a identidade regional gaúcha em contraposição ao poder centralizado do governo federal.

Além disso, a figura do gaúcho também está associada a um conjunto de práticas culturais, como a música, a dança, a culinária e os costumes, que foram sendo desenvolvidas e transmitidas ao longo do tempo. Essas práticas, por sua vez, contribuem para reforçar e perpetuar a imagem do gaúcho como símbolo da identidade regional gaúcha.

Nesse sentido, a figura do gaúcho é uma construção simbólica que se consolidou ao longo da história e que está associada a uma série de valores, comportamentos e práticas culturais. Essa imagem do gaúcho é um exemplo de como as identidades culturais são produzidas e reproduzidas por meio de discursos e

práticas sociais e como essas identidades podem ser utilizadas em diferentes contextos políticos e sociais para afirmar ou contestar o poder instituído.

Diante dessa constatação, a proposta de intervenção buscou romper com a cadeia de repetição desse imaginário estereotipado do gaúcho, que tende a cristalizar uma única representação ou pacificando a figura do gaúcho e permitindo a produção de outros sentidos. Para isso, é necessário promover a ampliação e diversificação das narrativas e representações relacionadas ao gaúcho, dando espaço para vozes plurais e diferentes perspectivas que desafiem os estereótipos e ressignifiquem essa identidade cultural.

Essa intervenção pode ocorrer por meio de ações que valorizem e deem visibilidade às múltiplas manifestações culturais do Rio Grande do Sul, bem como por meio de práticas educativas que estimulem a reflexão crítica sobre as construções identitárias e incentivem o diálogo entre diferentes grupos sociais. Ao desconstruir a imagem estereotipada do gaúcho, é possível abrir caminho para uma compreensão mais ampla e inclusiva da identidade gaúcha, que reconheça e valorize a diversidade de experiências e vivências presentes nessa região.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Pesquisa em Análise de Discurso

O ensino do espanhol através da música regional do Rio Grande do Sul encontra muitas possibilidades, porque é capaz de tocar no âmbito geocultural e, mais do que isso, histórico-social imediatamente identificável na realidade dos alunos em questão. A abordagem ideológica se conecta, assim, a uma materialidade e vice-versa, no caso, por exemplo, a materialidade das músicas regionais.

É preciso aprender a língua espanhola a partir de sua identificação. Para ficar em um exemplo cotidiano, mas de profundo saber linguístico, é importante que os alunos identifiquem que muitas palavras usadas rotineiramente no sul do Brasil são do espanhol ou a esta língua se conectam. A base para esse intuito ocorre numa abordagem que considera as diferentes concepções de língua do professor em sua prática de ensino (Indursky, 2010).

Mesmo quando ainda não estão completamente conscientes da realidade histórico-social em que se encontram, a prática de ensino em aula e o estímulo ao posicionamento e ao relato pessoal e coletivo podem despertar nos estudantes entendimentos e posições críticas. Inevitavelmente, as atividades de leitura e escrita desencadeiam exemplos de alienação e conscientização.

3.1.1 Desenvolvimento das atividades

Nesta intervenção pedagógica, aplicou-se um questionário norteador (Apêndice A), formado por perguntas respondidas subjetiva e objetivamente, através do *Google Forms*. As questões foram organizadas, a fim de obter respostas precisas, contemplando a sua importância na construção do vínculo entre aluno e idioma. O questionário abordou o perfil dos sujeitos-alunos, em primeiro momento, com intuito de conhecê-los e, posteriormente, criou-se o material pedagógico para a área de ensino de espanhol. Após, aplicou-se com esse público-alvo, destacando-se o uso da música regional do Rio Grande do Sul como instrumento de ensino e aprendizagem e se elaborou um produto pedagógico: um e-book.

Segundo Medeiros (2020), o produto pedagógico (PP) é a transposição ou materialização de uma pesquisa científica e acadêmica com uma proposta

pedagógica elaborada para ser compartilhada com pares; tais como professores e estudantes, em diferentes níveis ou modalidades de ensino, destacando que este pode ser apresentado em forma de texto, livro impresso, e-book, sequências didáticas, roteiros, entre outros. Não há uma forma pré-definida para o produto pedagógico, porém, possibilita um espaço de exercício da criatividade e autoria do pesquisador (a), sendo importante observar que, as análises, pesquisas e o referencial que embasam a dissertação também sustentam o produto pedagógico.

3.1.2 Atividade desenvolvida

Em um primeiro momento, esta pesquisadora distribuiu aos alunos a letra da Canção *Merceditas*. Posteriormente, realizou a exibição do clipe de forma a complementar o contexto, ambientando-os na atividade, a fim de identificar semelhanças nas informações, palavras e expressões da Língua Espanhola que os levassem a verificar similaridades contidas em seu cotidiano, ao conversar com amigos e familiares. A atividade consistia em utilizar algumas palavras para substituir alguns vocábulos em lacunas em branco, relacionando-as com sinônimos, tendo como base uma tabela anteriormente exposta no referido exercício.

Após a exibição da canção, a pesquisadora identificou um grande entusiasmo da turma em relação ao trabalho desenvolvido, tendo em vista a utilização do *Wordwall*, um aplicativo que possibilita criar conteúdos com base em um contexto em que se pode projetar a criação de atividades personalizadas, em modelo *gamificado*, utilizando apenas poucas palavras, imagens e sons.

Segundo Kenski (2007, p. 45), “[...] a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado.” Assim, a atividade se constituiu de uma viagem não somente ao Rio Grande do Sul, de uma forma geral, mas, principalmente, de um apanhado de tudo aquilo que cada sujeito sabe sobre a sua cultura; mais precisamente a música, como forma de manifestação cultural genuína da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, pois, de acordo com Moran (2018), aprende-se o que interessa, o que é relevante, o que conecta cognitiva e emocionalmente.

A partir dessa atividade, a possibilidade de encontrar algumas palavras desconhecidas pelos alunos foi de fundamental importância para identificar indícios de desconexão com a cultura nativista; pois, como Indursky (2010) salienta, que as

diferentes formas teóricas para compreensão de textos se propõem em acabar com o senso comum com relação ao conceito de texto, colocando-o sob observação, fazendo, assim, uma reflexão sobre a categoria texto e não apenas texto empírico. Porém, segundo Eco (1988), todo texto precisa da participação de seu destinatário por dois motivos: para estar em constante atualização, fazendo a correlação entre expressão e código, e também por estar repleto de espaços em branco, não-ditos, que devem ser preenchidos. Portanto, faz-se necessário que o elo entre o sujeito e o imaginário seja coroado por atividades baseadas na canção nativa. Para tanto, aplicaram-se atividades através da canção *Se Hay Folga*, com a composição de Rodrigo Ungareti Tavares e Vinícius Brignol Leite, e interpretada por Sonido del Alma Gaucha, a saber:

Se Hay Folga

Encilho o crioulo
 Vou rumo a outro pago
 Campeando um assado
 E um joguito de truço
 Então me debruço
 No balcão da copa
 Pois "*plata*" me sobra
 Se "às vez" me dou luxo
 Na folga da lida
Hay baile gaúcho
 No "rancho dos fundo"
 - Deus queira ou não queira –
 A peonada se achega
 Prum retoço bueno
 E um embalo campeiro
 À moda *frontera*...
 E então me dou conta
 Que o baile tá *bueno*
 A indiada se larga
 No mesmo floreio
 E o lautério véio
 Puxando o pandero
 Pedindo ao gaitero
 - "mais uma vanera!"
 Com a alma lavada
 E os bolso sem nada
 Termina a noitada
 Pra estância se vão
 Mas na outra folga
 Tem tudo de novo
 Costume do povo
 Deste meu rincão (Se Hay Folga, 2009, s. p.).

A canção foi ouvida pelos alunos e, posteriormente, retiraram de uma caixa as palavras em espanhol encontradas na canção, a fim de relacionar ao português.

Desse modo, após encontrá-las, os alunos, organizados em duplas, ficaram responsáveis de ler para o grande grupo a estrofe sorteada por eles com as devidas adaptações; constatando, a partir de então, a enorme semelhança e, comumente, a utilização desses vocábulos, tanto em espanhol quanto em português, nas falas do cotidiano familiar e escolar. Após a aplicação da atividade, os alunos perceberam que a grande maioria das palavras e ditados populares citados na canção supracitada são frequentemente utilizados pelos gaúchos e *gauchos*.

A atividade contou com a utilização da plataforma de áudio e vídeo para que as palavras encontradas fossem trabalhadas na segunda parte da lição e consistiu em identificar sons semelhantes em ambos os idiomas. A partir de então, uma disputa entre duplas foi proposta para mensurar quantas palavras conseguiram pronunciar corretamente. O exercício proporcionou interação, união e companheirismo da turma.

4 O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, Alegrete-RS, com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. A Escola foi criada como um Grupo Escolar de 1ª Estância e 4ª Categoria, denominada Gaspar Martins, pelo Decreto nº 7612, de 24 de janeiro de 1957 (Prefeitura Municipal de Alegrete, 1957). As fontes da inspiração da educação são conquistas da humanidade consagradas em estatutos universais, como a Declaração Americana de Direitos Humanos (Organização dos Estados Americanos, 1948), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) e a atual Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) em que em seu artigo 5º rege que a educação brasileira visa ao pleno desenvolvimento do educando, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

A pesquisa foi baseada na AD, em que o uso da linguagem natural, particularmente a maneira como as construções ideológicas ocorrem no texto, são frequentemente usadas para analisar a sua produção, uma vez que os alunos da Escola Gaspar Martins, embora residam na zona urbana do município de Alegrete/RS, têm um costume muito característico que é o de utilizar palavras geralmente proferidas no campo, já que o primeiro subdistrito mais próximo se localiza a menos de três quilômetros do educandário. A escola é da zona urbana, mas fica localizada a menos de 3km do primeiro subdistrito do município chamado Caverá.

A AD fornece métodos teóricos eficazes para analisar todos os tipos de discurso e, simultaneamente, ajuda a superar a superficialidade da primeira leitura do texto (Fernandes; Martins, 2022). Na análise, o discurso é uma construção social, ou seja, reflete o contexto social, as condições de produção e outras variáveis que podem influenciar a cosmovisão do autor (Ferreira, 2001).

Orlandi (2012a) descreve que, quando se nasce, os discursos já estão em processo, e se entra nele. Eles se originam em nós, o que não quer dizer que não haja singularidade na maneira como a linguagem e a história nos afetam.

Nesse caso, entende-se que trazer a Psicanálise para o domínio epistemológico da AD é admitir, em uma concepção diferente do sujeito, um sujeito que, além de sujeito, é cindido, subordinado tanto ao seu próprio inconsciente quanto às circunstâncias sócio-históricas que a moldam (Ferreira, 2001). E considerando que a reprodução de discursos produzidos em um determinado tempo e espaço pode

garantir o domínio de um sujeito sobre outro, pode-se pensar também que as transformações desses discursos se darão por meio de condições específicas (Ferreira, 2001).

4.1 Análise do corpus

A análise do corpus foi desenvolvida com base no dispositivo teórico-metodológico da AD de vertente materialista. A fase do diálogo ocorreu de acordo com a literatura pertinente, realizada a partir dos resultados obtidos com outras investigações que analisam fatores relacionados. No que se refere à aplicação e coleta de dados, esta pesquisadora elaborou um questionário com perguntas abertas (Apêndice A), disponibilizadas no Google *forms*. Posteriormente, os educandos responderam a este questionário, para que uma análise de suas respostas fosse realizada, assim, chegando em dados criteriosamente especificados. Para Gil (2008), é um instrumento que atinge um grande número de pessoas, já que pode ser enviado por e-mail; gera menos gastos com pessoal; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam quando puderem; e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal.

4.1.1 Aspectos éticos

Todos os dados obtidos neste estudo foram mantidos em caráter confidencial e estão disponíveis somente para os investigadores e colaboradores do estudo. Caso as informações desta pesquisa sejam publicadas, não serão em hipótese alguma citados quaisquer dados que possam vir a identificar qualquer participante. Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou responder à pergunta inicial e atingir os objetivos propostos. A questão de abertura dizia respeito ao uso da música regional do Rio Grande do Sul, nas salas de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, como facilitadora do aprendizado da Língua Espanhola. Para responder a isso, investigou-se a importância da música no processo de aprendizagem dos alunos e a identificação da importância da música regional nas aulas de Língua Espanhola, tendo em vista a identificação do sujeito com a cultura regional do estado do Rio Grande do Sul.

Supõe-se que o bom uso da música como estratégia de ensino está relacionado à forma como o professor realiza o trabalho com a linguagem através da música em sala de aula. Ressalta-se, também, que não há dúvidas de que ela promove uma aprendizagem eficaz e torna o ambiente de sala de aula agradável e motivador, pois culmina em despertar o interesse dos alunos em aprender o Espanhol padronizadamente.

Graças a este trabalho, houve a possibilidade de verificar que o uso da música no ensino da Língua Espanhola facilita a aquisição do vocabulário do aluno intensifica a curiosidade, a construção de novos sentidos e o aumento de interesse pelo idioma Espanhol. O uso da música espanhola como ferramenta pedagógica nas aulas da disciplina permite que os alunos se envolvam de forma lúdica, tornando o aprendizado interessante e motivador.

Assim, a prática pedagógica mostra que a música auxilia na identificação e familiarização de palavras, frases ou expressões na aprendizagem de línguas estrangeiras, mais precisamente no que tange ao estudo, a Língua Espanhola. O interesse é um aspecto muito relevante na utilização da música como estratégia de ensino, o que reflete bons resultados na aprendizagem de idiomas. Sabe-se que cada língua apresenta especificidades e são geralmente ensinadas aleatoriamente por meio de frases soltas e descontextualizadas, dificultando a compreensão e a memorização dos alunos.

Para tanto, a música regional do Rio Grande do Sul, como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, representa uma gama de possibilidades para novas investigações e novas considerações, o que pode despertar interesse em outras direções de pesquisas futuras. A ideia é que este trabalho sirva como apoio para o docente, pois, através desta perspectiva, a busca por novas estratégias de desenvolvimento, metodologia e estudo para conseguirem atingir seus objetivos seja facilitada.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 (Brasil, 1996), em seu Artigo 2º, rege que a educação é dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

5 PROPOSTA NO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

O tema da intervenção deste trabalho, também constituído pela canção regional no ensino de Língua Espanhola, e aprovado pelo Parecer: 6.973.929 do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/Unipampa (Anexo A), contempla a sua importância na construção do vínculo entre aluno e idioma. O gaúcho carrega consigo um orgulho muito grande em relação à tradição. É um povo que, não somente por sua história de garra e determinação, que por conseguinte é reconhecido país afora, pois demonstra na moda, na gastronomia e modo simples de viver, onde o carreteiro, o churrasco e um bom chimarrão fazem parte de um cenário deslumbrante do pampa gaúcho.

A Guerra dos Farrapos ficou conhecida como um marco inicial para a formação de ideais regionalistas, bem como a música e a gastronomia local, tão rica e diversificada. A cultura do Rio Grande do Sul não é somente festejada no dia vinte de setembro, sendo extremamente dinâmica. Afinal, a cultura não é estática. Ela está durante o ano todo através das vestimentas, da preparação do churrasco, da sobremesa nos domingos e até mesmo do denominar das coisas de forma tão peculiar; ou seja, enquanto nos demais estados brasileiros se come abóbora e não o “jerimum”, a bergamota à mexerica, é que se verifica a perpetuação dos costumes que passam de geração em geração e consegue ser tão apreciada nas canções que retratam o cotidiano de um povo trabalhador e que convive com seus irmãos fronteiriços em paz, contemplando as mesmas paisagens, as mesmas vestimentas e, até mesmo, o idioma, muito embora ele tenha sofrido inúmeras influências da Língua Espanhola, tendo em vista o contexto regional.

O gaúcho, no dedilhar de suas canções, deposita em cada nota o amor pelo ambiente onde nasceu e consegue emitir, através de suas letras, o respeito, a devoção por essa terra, tanto quanto o argentino, o uruguaio, como também aquele que nasceu no Paraguai. Sabe-se que a música é um elo indissociável entre a cultura e seu povo, mesmo que para isso necessite abrir mão de um limite imposto por uma ponte que divide a fronteira entre dois países. Em uma mesma sala de aula de uma cidade fronteira no Rio Grande do Sul, é possível encontrar crianças estudando um conteúdo específico, ora em Língua Espanhola, ora em Língua Portuguesa, nas escolas ditas bilíngues.

Conforme afirma Orlandi (1998), a compreensão da identidade linguística pode ser menos marcada do ponto de vista histórico-social e, por isso mesmo, menos visível, embora tão produtiva quanto qualquer outro processo de identificação no domínio da linguagem. Trata-se da produção da identidade linguística vista no cotidiano da vida escolar. Desse modo, a autora parte de quatro afirmações:

1. A identidade é um movimento na história;
2. Ao significar, o sujeito se significa;
3. Identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia;
4. Todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em redes de filiações históricas (Orlandi, 1998, p. 204).

A identificação entre o povo gaúcho com os hispanos que por aqui circulam se perpetua através da música regional; do idioma que passeia sem licença nas ruas e residências situadas nas fronteiras brasileiras com esses países e dividem conosco a fé; a forma de executar determinadas tarefas domésticas, ou até mesmo na lida campeira; e o saber conviver com diferenças trazidas de seus descendentes que, de certa forma, aproxima, pois:

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que forma se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. A memória discursiva, por sua vez, é um “espaço de desdobramento, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (Pêcheux, 1981) embora seu efeito seja o da univocidade, da estabilidade e da homogeneidade dos sentidos (Orlandi, 2002, p. 206).

No imaginário social, a representação do povo gaúcho está diretamente alicerçada em uma desinformação estratégica praticada principalmente pelos meios de comunicação, em que se retrata a música regional, em determinadas vezes, como uma paródia e, até mesmo, a vestimenta gaúcha como uma fantasia. Conseqüentemente, acaba-se impedindo que, talvez pela grandiosidade geográfica brasileira, consiga-se compreender que não se faz no Rio Grande do Sul um simples papel de gaúcho em vão, mas que, na realidade, a voz das canções regionais proporciona espaço de propagação encontrada na literatura sul rio-grandense, bem como na poesia e prosa regional do estado.

No entanto, esta pesquisadora tem o intuito de contemplar o papel da música como um fio condutor que promove a disseminação desse elo entre o Brasil e os países hispanos com os quais faz fronteira, tendo como chave o idioma espanhol, de modo a desfazer estereótipos e preconceitos, a fim de reverberar informações confiáveis para as demais comunidades, permitindo aos discentes que consigam ter um olhar de identificação em relação aos gaúchos, pois:

Faz parte também dessa reflexão sobre sua identidade a compreensão da sua relação com a língua nacional. Concebida não como uma língua que “caiu do céu”, mas que tem sua história. História que passa pela constituição dos chamados “instrumentos linguísticos” (gramática, dicionários, vocabulários) que propiciam a gramatização da língua (Auroux, 1992) e em cujo processo, a Escrita e a Escola desempenham papel fundamental. Papel este que não se trata de conhecer e explicitar somente naquilo que tem de mais visível em fatos marcados e em rituais institucionais claramente normativos, mas também no cotidiano da prática linguística escolar regida por formações imaginárias tal como procuramos mostrar neste nosso estudo e que constituem a sua identidade (Signorini, 1998, p. 211).

Trabalhar com a música, mais especificamente a regional do estado do Rio Grande do Sul, foi um caminho muito importante para criar e promover momentos de formação crítica; a partir da construção de sentido do ensino da língua espanhola através da música regional, experiência no desenvolvimento e os resultados das aulas do referido idioma.

A relação entre análise do discurso, imaginário e sujeito é bastante complexa, pois, nas dimensões psicológicas e nos recortes de classe, as pessoas são expostas a diferentes discursos e os absorvem, de acordo com as suas subjetividades. De acordo com essas minúcias, foi preciso pensar em uma intervenção pedagógica adequada para o público que se trabalha. Para fins práticos, os métodos educacionais precisam de alguma generalização que, inevitavelmente, não vão dar conta das inúmeras realidades que estão envolvidas no processo de aprendizagem, porém serão úteis para a difusão do conhecimento, em grande escala. Considerando ambientes específicos, os discursos podem mudar. É aí que se pode pensar na facilidade de acesso que o público tem aos recursos disponíveis, para a aprendizagem.

Em escolas bem equipadas, com equipes treinadas e alunos que tenham uma boa base de conhecimento, a fluência da apreensão de conteúdo, com certeza, é mais rápida e eficaz. Obviamente, o ambiente da escola não é controlado e os entraves e facilidades de cada lugar são fatores que não se pode prever. No entanto, ainda que

influenciem a caminhada das turmas, enquanto grupo, é necessária uma preparação prévia para diminuir as dificuldades de repasse do conteúdo proposto para os alunos.

Nesse sentido, é importante planejar e associar o conhecimento acadêmico à realidade material de cada lugar. As avaliações e as intervenções devem considerar esses fatores e o método aberto a reformulações e à constante renovação e aprimoramento na relação aluno x professor.

É importante destacar que a escolha deste tema, a abordagem e o desenvolvimento das aulas aconteceram através de uma metodologia baseada no funcionamento do discurso, a fim de explicar as regularidades, necessitando intervir na relação da exterioridade, em que:

Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitar as suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal (Orlandi, 2007, p. 29).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, ao longo dos seus 65 anos de existência, tem como objetivos:

- a. Pesquisar, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- b. Trabalhar com pluralismo de ideias e de concepção pedagógica;
- c. Respeitar a liberdade e as diferenças;
- d. Valorizar os profissionais da educação escolar;
- e. Formar a autonomia;
- f. Construção compartilhada dos níveis de decisões;
- g. Contribuir para a cidadania plena da criança e dos jovens;
- h. Assegurar acesso, permanência e oportunidades educacionais apropriadas àqueles que não tiveram na idade própria (Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, 2023, p. 15).

A gestão da escola desenvolve-se coletivamente, com a participação de todos os segmentos envolvidos nos encaminhamentos e decisões, amparados no Regimento Escolar e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), constituído pelo Conselho Escolar, pela Equipe Diretiva e Círculo de Pais e Mestres. O Conselho Escolar é formado por representantes eleitos (pais, mães, aluno/as, funcionários/as).

5.1. A música regional do Rio Grande do Sul

De acordo com Hidalgo (2020) e Silva (2021), o Brasil, como outros países das Américas, vem de um violento processo de colonização, originado principalmente de Portugal e Espanha. O português, língua oficial do Brasil, é representado

imaginativamente como a “língua nacional”, porém, a língua foi imposta pelos colonizadores portugueses àqueles que já habitavam o Brasil. Da mesma forma, o espanhol chega ao continente sul-americano como língua do colonizador. Portanto, é importante afirmar que, constituindo a linguagem, há, sem dúvida, uma rede de atitudes, costumes e ideias que estão envolvidas no processo cultural. Nesse aspecto, falar de cultura é viver numa zona de conflito. O conceito de cultura é muito debatido e objeto de grande controvérsia; diferentes perspectivas ora convergem, ora divergem, principalmente no mundo globalizado cheio de incertezas em que estamos imersos.

Nesse aspecto, Hidalgo (2020) descreve que o Brasil/Rio Grande do Sul, como Argentina e Uruguai, formaram uma fraternidade antagônica que, inevitavelmente, afeta as línguas faladas nessas áreas fronteiriças, bem como as relações entre os povos. Para a autora, esse imaginário assume o sentido mais pragmático de uma fronteira. Esse embate, refletido sobre as línguas fronteiriças, cria relações paradoxais nesse espaço e dessas relações emerge o contato social, cultural, econômico e linguístico. Tais contatos ocorrem em diversas cidades fronteiriças, principalmente naquelas cujas distâncias geográficas são pequenas, como Jaguarão-RS/BR.

Esse aspecto acaba por favorecer a promoção obrigatória da oferta de língua espanhola, prevista na constituição do estado do Rio Grande do Sul e não ficar à mercê de governos e interesses políticos e econômicos (embora estes sempre influenciam a política linguística, direta ou indiretamente); mostra o quanto o grupo tem se envolvido no ensino de espanhol no RS (Hidalgo, 2020; Silva, 2021). A obrigatoriedade de oferecer o ensino da língua espanhola como artigo na constituição estadual não confirmaria a política de monolinguismo prevista na lei de reforma do Ensino Fundamental e Médio como direito de todos os estudantes gaúchos (Hidalgo, 2020; Silva, 2021).

E, com isso, vem a música como forma de aprender espanhol. No campo da educação musical, portanto, é crescente o número de estudos que relacionam a pedagogia musical com os conceitos de educação crítica e libertadora trazidos como forma de aprendizagem.

Segundo Santos (2014), a música pode, de alguma forma, ser considerada uma representação simbólica que revela o pensar e o agir dos sujeitos envolvidos no processo de produção e recepção. No cenário gaúcho, a música tradicionalista gaúcha

e a nativista se configuram como produtos que, de certa forma, representam marcadores identitários historicamente enraizados no imaginário social gaúcho.

A música regional do Rio Grande do Sul faz parte da cultura local e é uma forma autêntica de expressão cultural. Ao estudar através dessa temática, os alunos podem ganhar um entendimento mais profundo da cultura hispano-brasileira e sua influência na região, pois é uma forma de arte que pode despertar emoções e promove um senso de identidade cultural. Além disso, é uma atividade prazerosa e motivadora para os alunos. Ao usar esse recurso de ensino, o engajamento dos alunos para o aprendizado do espanhol tende a resultar positivamente no desenvolvimento linguístico do idioma.

Nesse caso, as canções gauchescas constituem-se como produtos culturais, porque “é óbvio que as variantes regionais da música servem essencialmente e logicamente às regiões culturais de onde se originam” (Agostini, 2005, p. 71). Portanto, as canções tradicionalistas contêm em seus textos amostras representativas do léxico regional gaúcho, revelando a assimilação de valores, crenças e costumes de ambas as culturas. A principal questão dos costumes é a palavra **bagual**, influenciada pelo espanhol. Na tradição gaúcha, ser bagual é ser “[...] um homem valente ou namorador” (Bagal, 2024, s. p.).

Segundo Santos (2014), a canção que grande parte da população gaúcha ouve do "eu sou bagual" das fronteiras expressa de forma descontraída as características do sujeito fronteiriço com suas forças e adversidades que enfrenta. A letra da música também lembra alguns costumes dos pampas, identificados por palavras como rancho – uma moradia modesta, geralmente pertencente a um rancho - e cincha.

5.1.1 A música provoca o afetivo

O estudo da memória discursivo-afetiva ajuda a explicar como os discursos produzem afetos e emoções que são incorporados e memorizados pelo sujeito. Essas memórias afetivas podem ser positivas ou negativas, dependendo do conteúdo emocional dos discursos. Assim, um discurso que apela para o medo pode gerar uma memória afetiva negativa, enquanto um discurso que promove a esperança pode gerar uma memória afetiva positiva. A memória discursivo-afetiva tem implicações importantes para a formação da identidade dos indivíduos e para a construção de narrativas coletivas. Ela pode influenciar a forma como as pessoas percebem a si

mesmas e aos outros e pode contribuir para a formação de estereótipos e preconceitos.

Assim, para Silva (2012), a memória discursivo-afetiva é um fenômeno complexo e importante para o estudo da linguagem e da comunicação e pode ser estudada pela AD que leva em conta o papel dos afetos e das emoções na produção e interpretação. Na aprendizagem em sala de aula, a memória discursivo-afetiva pode ter um papel significativo na forma como os alunos aprendem e se relacionam com o conteúdo. Para tanto, um discurso que valorize a participação dos alunos pode gerar uma memória afetiva positiva e incentivar a participação ativa dos estudantes na aula, enquanto um discurso que desvalorize as ideias de alguém pode gerar uma memória afetiva negativa e inibir a participação e o engajamento dos alunos.

A aprendizagem de um idioma envolve a aquisição de habilidades de audição, fala, leitura e escrita, que são desenvolvidas através de atividades interativas e comunicativas. No entanto, o tradicionalismo pode limitar as oportunidades de prática oral, já que os alunos podem se concentrar na memorização de frases fixas em vez de se engajarem em diálogos autênticos com outros falantes nativos. Além disso, a ênfase no ensino de regras gramaticais pode fazer com que os alunos se sintam sobrecarregados e desmotivados a aprender o espanhol.

A música gaúcha, característica da região do Rio Grande do Sul, é composta por diversos elementos que refletem a cultura e tradição do estado. Alguns dos principais elementos são a Gaita-ponto, um instrumento musical de origem alemã, que é uma das marcas registradas da música gaúcha. É um tipo de acordeão que possui botões de melodia ao invés de teclas. O violão bastante presente na música gaúcha, sendo utilizado tanto para acompanhamento melódico quanto para solos. A bateria que, apesar de ser mais comum em gêneros musicais contemporâneos, também é utilizada na música gaúcha para criar ritmos e dar apoio à melodia.

Há também o uso da Cuíca, um instrumento de percussão típico da cultura afro-brasileira, presente na música gaúcha, especialmente em ritmos mais dançantes como o vanerão. O violino que é usado para adicionar melodias mais agudas e elaboradas. A Cordeona, um instrumento musical semelhante à sanfona ou gaita de botão, frequentemente utilizada na música tradicional gaúcha, envolvendo também a utilização de outros objetos inseridos nesse contexto como o bumbo leguero, que veio sendo acrescentado nas composições, a fim de indicar o tempo e, pelo gaúcho, como um mensurador de distâncias.

Além desses instrumentos, é importante destacar que a música gaúcha também é caracterizada por elementos como as letras que retratam a vida no campo, a poesia e a dança típica do estado, muito reconhecida e tem um ritmo inconfundível.

5.2 Base curricular do ensino fundamental e o ensino do espanhol

A BNCC (Brasil, 2018, p. 5) visa criar “as bases para toda a educação básica brasileira.” Segundo Hidalgo (2020), este documento regulamenta as “habilidades” que os alunos devem adquirir durante o ensino primário, e, de acordo com a Lei da Reforma do Ensino Secundário, também regula o currículo do ensino primário. Ressalta-se a importância de discutir este documento, mesmo que brevemente, pois contém a obrigatoriedade do uso apenas da língua inglesa no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.

Hidalgo (2020) descreve, portanto, que a BNCC (Brasil, 2018) foi criada em dois momentos, ambos sob o governo do então Presidente Michel Temer. Em 20 de dezembro de 2017, durante a gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, foi aprovada a versão da Educação Básica. No entanto, a primeira versão desse documento foi apresentada durante a gestão da então presidente Dilma Rousseff, na gestão do ministro Renato Janine Ribeiro, sendo disponibilizada em setembro de 2015, no início do segundo mandato da presidente. Sob esse ponto de vista, é importante mencionar a base nacional I, modificada pelo artigo nº 26 LDB/1996 (Brasil, 1996): que descreve que o currículo da educação básica deve ter uma base nacional comum, em todo sistema educacional e equipamento escolar deve ser complementado por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela.

Segundo Hidalgo (2020) e Silva (2021), é importante entender que os processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental passam a ter outro foco. O elemento central deixa de ser apenas o conteúdo e todo o processo de ensino começa a ser pensado sobre o que mostra a importância de apresentar a intenção e o propósito, que vai desde conhecer o contexto da comunidade, elaborar um plano de longo prazo, pensar no impacto da prática pedagógica e refletir sobre essa atuação.

Nesse aspecto, a política educacional no Brasil evidenciou tentativas de mudança por meio de seus documentos oficiais a partir do final da primeira década deste século. Em 2010, por exemplo, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2010, p. 5), documento que "formula os princípios, critérios e procedimentos a serem seguidos na organização e para atingir os objetivos da educação básica."

A partir dessa prática, os alunos foram capazes de se familiarizar com as palavras encontradas nas canções trabalhadas, bem como identificar que há muitas palavras derivadas do espanhol no léxico da língua portuguesa, e o linguajar gaúcho revelou semelhanças com o espanhol. Por exemplo, o diminutivo espanhol "ito" é traduzido ao português em várias letras de música regional (Santin, 2014, p. 335). Não à toa, as expressões, palavras e regras gramaticais semelhantes chegaram a ser chamadas por Dante de Laytano de "espanholismos":

A coleção de espanholismos, termos rio-platenses e os de ambas as procedências, mas modificados e adaptados ao português falado no Rio Grande do Sul, é realmente enorme: changador, arreglar, alambrado, repecho, mantener, matambre, pajonal, malo, cojetilha, caña, carajá, calaveira(...). Incluem-se os vocábulos terminados em -aço: guascaço, buenaço, etc., e os que finalizam em -ito: gauchito, malito, tranquito, etc. que sempre foram importados pelas vias espanholas e platinas (Santin, 2014, p. 337).

O mais importante é que o historiador e folclorista mostrou que essa influência linguística não se deu apenas por causa da fronteira, mas também "a semelhança entre atividades econômicas, sistema cultural, relações humanas e históricas muito intensas" (Santin, 2014, p. 337). Portanto, os elementos artísticos revelam interconexões e processos socioeconômicos e culturais mais profundos, sobretudo quando a língua é uma das matrizes principais.

Na produção de sentidos, a interpretação é um gesto capaz de conectar língua e história. Orlandi (2007) situa esses gestos necessários em duas dimensões: a do sujeito e a da sociedade com suas instituições, em que a ideologia não serve apenas para ocultar os sentidos, mas é parte da operação interpretativa.

Importam para a AD gestos de interpretação que sejam singulares e não meramente reprodutores. A influência do espanhol nas músicas regionais sul-rio-grandenses nos permite analisar processos de produção de sentidos diante de atividades tradutórias, já que a expressão musical através da língua espanhola produz mudança na letra traduzida, evidenciando a importância da música como um contexto de aprendizagem e como uma forma de compreender a produção de sentidos na relação entre as línguas e culturas envolvidas (Aiub, 2021). É interessante, por exemplo, o tema da fidelidade com relação às línguas nacionais e estrangeiras.

Faz parte do processo tradutório optar pela manutenção de sentido ou pela preservação da estrutura e letra do texto fonte. “Em qualquer uma das opções, o produto tradutório será outro, que não o texto original” (Santin, 2014, p. 339).

Na canção Cruzando na Villa Ansina, composição de Anomar Danúbio Vieira e Juliano Gomes e interpretação de César Oliveira e Rogério Melo, constata-se uma versão à língua em palavras de tradução hipertextual, tais como “gaitaço”, “ranchito”, “chimarrão”, além dos espanholismos “Villa Ansina”, “ventena”, “pala”, “quinchado”, “morocha”, “hace tempo”:

Cruzando na Villa Ansina

Quando a noite me surpreende cruzando na Villa Ansina
Da ventena sem cortina recende o cheiro da farra
E uma inquietude me agarra entre fumaça e neblina
E uma inquietude me agarra entre fumaça e neblina

Sujeito minha douradilha, troco meu pala de braço
Me apeio ao som de um gaitaço na encruzilhada da vila
E o mulhero se perfila na sala campeando espaço
E o mulhero se perfila na sala campeando espaço

Refrão:

A cordeona três ilheiras, por gaviona corcoveia
Num ranchito de fronteira quinchado de lua cheia
Alço o liso e fundo branco, pra clarear o pensamento
E o baile acende no tranco de um chamarrão pacholento
E o baile acende no tranco de um chamarrão pacholento

A noite se para pouca depois que armo o mundéu
Brilha um pedaço de céu no olhar de cada morocha
Que bailam de rédea frouxa no aperto desse escarcéu
Que bailam de rédea frouxa no aperto desse escarcéu

Hace tiempo Villa Ansina que tu me corta o caminho
Pra quem vagueia sozinho é o templo da perdição
Onde deixo o coração enredado de carinho
Onde deixo o coração enredado de carinho

A cordeona três ilheiras, por gaviona corcoveia
Num ranchito de fronteira quinchado de lua cheia
Alço o liso e fundo branco, pra clarear o pensamento
E o baile acende no tranco de um chamarrão pacholento
E o baile acende no tranco de um chamarrão pacholento (Cruzando na Villa Ansina, 2010, s. p.).

A AD auxilia a verificar se os alunos, a partir das atividades de viés discursivo, tornam-se sujeitos produtores de gestos de interpretação que levam a uma singularidade ou se são meros reprodutores. Para Orlandi (2012b, p. 121), “[...] a produção é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno”. Tanto em textos escritos quanto orais, o aluno mobiliza sua capacidade crítica e outros elementos para

produzir. É importante permitir que, nesse processo em alguma atividade produtiva, os alunos identifiquem a formação discursiva dominante para atribuírem novas relações diante dela e inscreverem novas formações discursivas.

Através de canções nativistas como "Se hay folga" (Rodrigo Tavares/Vinicius Leite), "Os cavaleiros da paz" (Elton Saldanha), "Merceditas" (Ramón Sixto Ríos), "Hermanos pampeanos" (Juarez Machado de Farias/Raul Quiroga), "Canción a uno ojos verdes" (Eroz Vaz Mattos/Ramón Ayala), "Volver a los diecisiete" (Violeta Parra), "Él condor pasa" (Daniel Alomia Robles) e "América Latina - Dante Ramón Ledesma, pode-se constatar, por um lado, a intercomunicação entre o português e o espanhol e, por outro, espaços de significação e efeitos de sentidos em torno da identidade latina e especificamente da identidade gaúcha.

O objetivo do trabalho foi o de fazer com que os alunos descobrissem o sentido na aprendizagem escolar da língua espanhola através de músicas regionais que, de uma forma ou de outra, falam de seus cotidianos, paisagens, hábitos, história e que, segundo os próprios relatos deles, os fazem remeter à memória (e também emocionalmente) os avós, irmãos, e suas vivências em sala de aula, uma vez que a escola é situada em uma região da cidade muito próxima à estâncias e fazendas, locais esses onde grande parte dos discentes residem.

Muitos dos pais e familiares dos alunos, além de ouvirem essas canções, expressam as identidades das letras no dia a dia: trabalham nas fazendas e no campo, criam gado, andam a cavalo, plantam arroz, milho, soja e, inclusive, as roupas típicas do gaúcho que não são fantasias, mas fazem parte da vestimenta de seus cotidianos. Enfim, a indumentária e a identidade associadas a essa música regional, que atravessa as fronteiras de Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, não lhes são estranhas.

Encarar a música como produto cultural propulsor de identificação, nesse sentido proposto, permite um trabalho de construção da identificação discursiva dos alunos, tema no qual a AD fornece grandes respostas. A interpretação dos contextos das músicas e letras e a roda de conversa são os recursos práticos em que os efeitos de significação do aluno-sujeito podem ser produzidos.

Na região oeste do Rio Grande do Sul, há muito "espanholismos" e "portunhol" tal qual nas músicas nativistas da região: usa-se o espanhol sem se dar conta. Por isso, a necessidade de haver uma conscientização do seu próprio meio vivenciado para a identificação com a disciplina a ser estudada em sala de aula.

Quando nascem, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos (Orlandi, 2012a, p. 35).

Quando os alunos podem criar elementos de identificação com a disciplina, isso os aproxima do aprendizado de uma forma que não é mais a forma tradicional do ponto de vista pedagógico. Nota-se uma postura mais autônoma e de apropriação por causa do discurso pedagógico quanto aos assuntos, pois se está diante de uma enorme exclusão da Língua Espanhola na escola, o que pode levar a um apagamento do idioma nos educandários brasileiros.

O apagamento da língua espanhola nos países americanos é um processo histórico que teve início nos primeiros séculos da colonização. No início da colonização, houve um esforço pela aniquilação das línguas indígenas, mas com o passar do tempo, esse esforço deu lugar à necessidade de apagamento dos resquícios deixados por essas línguas na língua espanhola (Irala, 2004). Esse apagamento foi motivado, por exemplo, pela criação da Real Academia Española de la Lengua, em 1713, que passou a estabelecer o castelhano como a norma linguística de prestígio e autoridade, servindo de modelo para os grupos letrados e elites dirigentes das colônias (Irala, 2004). Tal processo de apagamento contribuiu para a homogeneização linguística nos países americanos, mas também gerou perdas culturais significativas.

Hoje em dia, as dinâmicas de exclusão e inclusão do espanhol em escolas são influenciadas por fatores como a política linguística regional e nacional, as relações de poder e as ideologias linguísticas presentes na sociedade. Essa exclusão pode ocorrer tanto de forma explícita, com a proibição do uso do espanhol em sala de aula, quanto de forma implícita, com a desvalorização da língua e da cultura hispânica. Por outro lado, a inclusão do espanhol em escolas pode ocorrer em contextos de fronteira, em que a língua é utilizada diariamente pelos alunos e suas famílias. Nesses casos, a língua espanhola é valorizada como uma forma de preservar a identidade e a cultura dos educandos e da comunidade local.

Desse modo, mesmo nessas situações, a inclusão do espanhol ainda é, muitas vezes, limitada a aulas de língua estrangeira, sem espaço para sua utilização em outros contextos curriculares. Irala (2004) aponta a necessidade de repensar as

práticas discursivas em torno do espanhol nas escolas e em diversos outros espaços sociais, buscando uma abordagem que valorize a diversidade linguística e cultural presente no contexto dos países de idioma espanhol vizinhos ao Brasil.

A distância tradicional que separaria o aluno do saber é solucionada no momento em que ele pode se apoderar do que envolve o seu cotidiano, família, contexto geopolítico e histórico-social. Assim, o ensino do espanhol ganha um outro sentido, inclusive através do recurso do uso da música, que é capaz de enriquecer qualquer disciplina e já alterar o formato padrão e tradicional do ensino em sala de aula. A tomada de consciência do seu meio faz com que os alunos adquiram conhecimento e maior envolvimento em diversas situações, inclusive na própria história, já que pode transformá-la e transformar a sua realidade a partir do momento em que toma posição crítica (Freire, 2013).

Conforme Orlandi (2002), a linguagem é uma forma de exercício de poder e que os discursos são construídos dentro de um contexto social e histórico específico, que pode favorecer certos grupos e marginalizar outros. Portanto, ao analisar o discurso, é preciso questionar e desnaturalizar as formas de linguagem utilizadas, buscando compreender como elas reproduzem e reforçam hierarquias e desigualdades. Os discursos não são apenas neutros ou objetivos, mas carregam consigo valores, crenças e ideias que influenciam a forma como as pessoas veem e interpretam o mundo, desvendando e questionando as ideologias presentes neles, revelando as relações de poder subjacentes.

Portanto, além de refletir sobre o ensino do espanhol e também a sua influência em músicas regionais sul-rio-grandenses e latinas de fronteira, também interessou para este trabalho observar a construção discursiva produzida pelos alunos à luz de seu próprio contexto histórico-social. Para tanto, a canção *Cavaleiros da Paz*, escrita por Elton Saldanha e interpretada pelos Fagundes, evidencia a tradição que passa de pai para filho seja nos afazeres do trabalho, ou na própria relação de respeito e confiança.

Com intuito de conhecer os métodos de composição acerca do uso do idioma espanhol nas canções nativistas utilizadas nas atividades acima citadas, é possível oportunizar os alunos a assistir uma entrevista com um dos intérpretes da canção *Cavaleiros da Paz*, Ernesto Fagundes. A atividade previu a possibilidade de despertar um sentimento de tranquilidade e sensação de paz, possibilitando aos alunos um momento de reflexão quanto à história do Rio Grande do Sul, em detrimento ao uso

do espanhol no cotidiano, como também das semelhanças dos costumes ainda hoje cultuados nas ruas, nas formas de vestir e, até mesmo, na gastronomia muito adequada à forma de viver no campo.

Aprender o idioma espanhol através de uma abordagem baseada na análise do discurso envolve um estudo mais voltado para o uso prático da língua no contexto de comunicação real. Nessa abordagem, o foco está na compreensão da linguagem utilizada pelo falante nativos, levando em consideração aspectos socioculturais e contextuais. É dada ênfase ao vocabulário, expressões idiomáticas, gírias e outros elementos da linguagem cotidiana, além de estimular a interação oral e escrita.

5.3 Etapas de intervenção

Nas aulas de língua espanhola, o professor enfrenta muitas vezes uma dificuldade no seu trabalho: a semelhança entre o idioma espanhol e o português os mantêm inertes para estudar e conhecer um pouco mais sobre a língua espanhola, já que muitos discentes não perceberam que os idiomas supracitados fazem parte da manifestação artística, mais precisamente a música, e está tão próxima ao que eles já vivem cotidianamente que é quase imperceptível apontá-las.

A aprendizagem na perspectiva da aquisição de habilidades de audição, fala, leitura e escrita são desenvolvidas através de atividades interativas e comunicativas. Obviamente, o ambiente da escola não é controlado e os entraves e facilidades de cada lugar são fatores que não se pode prever. No entanto, ainda que influenciam a caminhada das turmas, enquanto grupo, é necessária uma preparação prévia para diminuir as dificuldades de repasse do conteúdo proposto para os alunos.

O fator importante que possibilita experiências como essa serem bem-sucedidas é o nivelamento da turma. Nesse caso, o grupo escolhido como parte da intervenção pedagógica foi possível graças aos conhecimentos de que a turma partilha, sobre a música regional, programas de rádio e características desse modo de viver no campo. Na AD, as construções sociais dos significados são parte fundamental da formação do sujeito, pois é a partir delas que seu entendimento de si mesmo e do mundo é formado. No caso dos processos de aprendizagem, o que ocorre é uma tentativa de modificar essa dimensão do significado e ampliar, com novos métodos, informações sobre o assunto em específico. As variações de significado e a responsabilidade acerca do método e temática do que é utilizado na apreensão dos

conhecimentos têm um grande peso, pois, de acordo com a AD, o sujeito se molda de acordo com o que acessa, ao longo da vida, por meio dos ambientes em que se insere.

A leitura e a escrita se constituem, ora como parte de um discurso estabelecido, ora como parte de algo novo, autoral, na perspectiva do sujeito porque, à medida que ele experiencia a vida e assimila, na aprendizagem, o que significam os elementos da sociedade, isso estabelece um patamar de comparação entre o que pode ser visto como normal/familiar e o que está fora dessa margem, embora as situações revisitadas através das canções tragam lembranças negativas ou até mesmo significativas para cada um. A seguir, passam-se às atividades aplicadas, que estão elencadas nos Quadros 1 a 10.

Quadro 1 - Primeira etapa: Merceditas

Tempo estimado	45 min
Data de realização:	01 de agosto de 2024
Objetivo Geral:	Identificar semelhanças nas informações, palavras e expressões da Língua Espanhola que os levassem a verificar similaridades contidas em seu cotidiano, ao conversar com amigos e familiares.
Objetivos Específicos:	Possibilitar aos alunos o encontro de algumas palavras desconhecidas pelos alunos; Identificar indícios de conexão com a cultura nativista.
Conteúdos:	Estudo dos sinônimos.
Descrição da atividade:	Distribuição da letra da Canção <i>Merceditas</i> . Posteriormente, foi realizada a exibição do clipe de forma a complementar o contexto, ambientando-os na atividade, a fim de identificar semelhanças nas informações, palavras e expressões da Língua Espanhola que os levassem a verificar similaridades contidas em seu cotidiano, ao conversar com amigos e familiares. A atividade consistia em utilizar algumas palavras para substituir alguns vocábulos em lacunas em branco, relacionando-as com sinônimos, tendo como base uma tabela anteriormente exposta no referido exercício.
Referência	https://www.letras.mus.br/grupo-querencia/494970/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 2 - Segunda etapa: Hermanos Pampeanos

Tempo estimado	45 min
Data de realização:	08 de agosto de 2024
Objetivo Geral:	Indicar os costumes campeiros e de que forma ela é expressa na canção.
Objetivos Específicos:	Saber como o sujeito, sem a formação em uma área artística, elabora esse efeito de sentido; Produzir um esquema de forma a levar o aluno a perceber sua identificação através das características genuínas de elementos do cotidiano do gaúcho.
Conteúdos:	Texto descritivo argumentativo.
Descrição da atividade:	A turma será subdividida em três grupos com objetivo de indicar os costumes campeiros e de que forma ela é expressa na canção, contemplando em saber como o sujeito, sem a formação em uma área artística, elabora esse efeito de sentido. Para finalizar, os alunos deverão escolher três fotos da mesa que representam a união, o sentimento de ser gaúcho, e a fraternidade, respectivamente.
Referência	https://www.letras.mus.br/sonido-del-alma-gaucha/1929886/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 3 - Terceira etapa: Os Cavaleiros da Paz (continua)

Tempo estimado	45 min
Data de realização:	15 de agosto de 2024
Objetivo Geral:	Indicar os costumes campeiros e de que forma ela é expressa na canção.
Objetivos Específicos:	Produzir uma releitura a partir da imagem da prenda e do peão (já desenhada no cartaz); Identificar elementos da cultura gaúcha que permitem aproximar, de um modo geral, ambas as Pátrias;

Fonte: Autora (2024)

Quadro 3 - Terceira etapa: Os Cavaleiros da Paz (conclusão)

Conteúdos:	Palavras com R, pronúncia e rimas.
Descrição da atividade:	Os alunos irão receber uma sacolinha e dentro de cada uma delas vocês escolherão pelo menos 5 para produzirem uma releitura a partir da imagem da prenda e do peão (já desenhada no cartaz) de modo a identificar elementos da cultura gaúcha que permite aproximar, de um modo geral, ambas as Pátrias.
Referência	https://www.letras.mus.br/os-fagundes/1099214/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 4 - Quarta etapa: A amada prenda

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	22 de agosto de 2024
Objetivo Geral:	Constatar a estética poética e o encantamento do gaúcho em relação à sua amada.
Objetivos Específicos:	Reconhecer palavras em atividade de audição e saber grafá-las; Avaliar a influência da cultura local em uma produção musical; Ampliar o vocabulário, relacionado léxico com contexto de produção da canção.
Conteúdos:	Estudo de vocabulário, léxico e Presente do Modo Indicativo.
Descrição da atividade:	Atividade de serigrafia. Os alunos irão trazer os materiais solicitados a fim de imprimir, em uma camiseta, a sua versão do que a canção trata, para posterior exposição de um varal, confeccionado pelos alunos.
Referência	https://www.vagalume.com.br/violeta-parra/amada-prenda.html

Fonte: Autora (2024)

Quadro 5 - Quinta etapa: Costumes e interação (continua)

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	29 de agosto de 2024

Fonte: Autora (2024)

Quadro 5 - Quinta etapa: Costumes e interação (conclusão)

Objetivo Geral:	Ler e produzir um texto em espanhol, utilizando expressões temporais, encontradas na canção: <i>Un condor pasa</i> .
Objetivos Específicos:	Identificar semelhanças entre os costumes e modo de viver a partir da interação entre os povos; Desenvolver a competência auditiva e a expressão escrita em língua espanhola.
Conteúdos:	Ortografia.
Descrição da atividade:	Os alunos ouvirão comparando a canção após os trechos que devem ser completados. Eles têm de falar a palavra ouvida para que o professor possa escrevê-la na lousa e eles possam verificar a ortografia. Por fim, haverá uma conversa sobre a impressão que a canção causou. Será solicitado que leiam de modo a encontrar palavras ou expressões que justifiquem a opinião.
Referência	https://www.letras.mus.br/raices-de-america/483877/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 6 - Sexta etapa: Volver a los diecisiete (continua)

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	05 de setembro de 2024
Objetivo Geral:	Conhecer e respeitar as tradições e manifestações artísticas de países hispânicos próximos ao Rio Grande do Sul.
Objetivos Específicos:	Desenvolver a competência auditiva e a expressão escrita em língua espanhola; Aproximar do imaginário da canção e, a partir de então, construir frases que possam exprimir sentimentos capazes de surgir da canção.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 6 - Sexta etapa: Volver a los diecisiete (conclusão)

Conteúdos:	Leitura e produção de texto em espanhol e expressões temporais.
Descrição da atividade:	Os educandos deverão fazer uma pesquisa sobre a história da canção e sua mensagem, utilizando os notebooks da escola, e, após, comentar sobre os imaginários que perpetuam no texto desde a primeira estrofe até seu fim. Também deverão fazer fotos de elementos que remetem ao que a canção trata, e posteriormente, em duplas, indagar aos colegas o que eles puderam perceber, ou até mesmo lembrar a partir da audição da obra. Consiste em traçar um esquema a partir da leitura do livro infantil <i>Violeta Parra para chicos y chicas</i> , utilizando as fotografias dos alunos e produzir um mural sensorial, utilizando elementos da natureza que possam aproximar do imaginário da canção e a partir de então, construir frases que possam exprimir todo o sentimento que a constitui. Apresentação ao grande grupo.
Referência	https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/63330/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 7 - Sétima etapa: Un condor pasa

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	12 de setembro de 2024
Objetivo Geral:	Ler e produzir uma mesa expositora de elementos, que geralmente utilizamos expressões temporais, encontradas na canção: Un condor pasa.
Objetivos Específicos:	Comparar elementos e expressões utilizadas rotineiramente dentre os costumes e modo de viver a partir da interação entre os povos; Desenvolver a competência auditiva e a expressão escrita em língua espanhola.
Conteúdos:	Ortografia.
Descrição da atividade:	Os alunos ouvirão comparando a canção após os trechos que devem ser completados. Eles têm de falar a palavra ouvida para que o professor possa escrevê-la na lousa e eles possam verificar a ortografia. Por fim, haverá uma conversa sobre a impressão que a canção causou. Será solicitado que leiam de modo a encontrar palavras ou expressões que justifiquem a opinião.
Referência	https://www.letras.mus.br/raices-de-america/483877/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 8 - Oitava etapa: Canción del jornaleiro

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	19 de setembro de 2024
Objetivo Geral:	Mostrar aos educandos a importância do trabalho e os valores que o gaúcho resgata em sua rotina de trabalho, na relação com os colegas de profissão, independente se for peão de estância, cozinheira ou aquele especialista em alambrados.
Objetivos Específicos:	Conscientizar os educandos de que todos têm a sua importância e razão em estar ali, não somente para executar tarefas, mas por comprometimento e amor à terra onde nasceu; Relacionar as profissões do campo que serão colocadas na lousa de modo que os educandos possam escolher uma ou duas que melhor representasse o seu pai, ou alguém da família que tivesse uma das profissões expostas.
Conteúdos:	Vocabulário sobre profissões.
Descrição da atividade:	Os educandos irão assistir ao clipe da canção com as legendas suprimidas, e posteriormente serão desafiados a pronunciar uma palavra que consegue compreender. Neste sentido, seis imagens relacionadas às profissões do campo serão colocadas na lousa de modo que eles possam escolher uma ou duas que melhor representasse um familiar que
	desempenha uma atividade profissional no campo, enfatizando o sentimento de cada um em realizar suas funções laborais.
Referência	https://www.letras.mus.br/soledad-pastorutti/1294780/

Fonte: Autora (2024)

Quadro 9 - Nona etapa: Mi hijo me ha pedido un chamamé (continua)

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	26 de setembro de 2024
Objetivo Geral:	Mostrar aos educandos a importância da relação de pai e filho, mais precisamente no Rio Grande do Sul é de extremo respeito e companheirismo, já que desde muito pequenos os “guris” aprendem a trabalhar com os pais ou avós de forma a perpetuar o legado familiar e que gosta de ouvir uma música com a família, enquanto faz as refeições ou até mesmo realiza a lide campeira.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 9 - Nona etapa: Mi hijo me ha pedido un chamamé (conclusão)

Objetivos Específicos:	Construção do ritmo de leitura e o jogo de palavras para tratar da materialidade sonora; Perceber o jogo que o compositor faz com as palavras de modo a chamar a atenção do aluno para dois aspectos da rima.
Conteúdos:	Interpretação textual.
Descrição da atividade:	Primeiramente os alunos irão ouvir a canção, e posteriormente aplicar uma enquete que se possa mensurar se o aluno conhece ou não alguns termos da música citada. Logo em seguida, eles deverão pesquisar sobre o cantor e sua importância para a música regional do Rio Grande do Sul. Após a análise do resultado da enquete, espera-se que os educandos possam verificar a importância que o povo Latino-Americano dá para a terra onde nasceu, onde tornou-se adulto e que faz perpetuar seu legado. A riqueza de detalhes, é capaz de nos fazer viajar através das notas impressas em sua partitura. A partir de então, os alunos serão solicitados a trazer uma imagem de cada ponto do Rio Grande do Sul, de modo a identificar as inúmeras semelhanças de sotaque, vestimentas, palavras e aromas.
Referência	https://www.vagalume.com.br/luiz-carlos-borges/me-hijo-me-ha-pedido-un-chamame.html

Fonte: Autora (2024)

Quadro 10 - Décima etapa: Orelhano (continua)

Tempo estimado	2 aulas
Data de realização:	26 de setembro de 2024
Objetivo Geral:	Perceber de onde vem tamanha bravura demonstrada nas canções que não somente pelo Rio Grande do Sul se conhece, mas também mundo afora.
Objetivos Específicos:	Mensurar se o aluno conhece ou não alguns termos da música citada. Verificar a importância de Dante Ramon Ledesma para a música regional do Rio Grande do Sul;
Conteúdos:	Interpretação textual.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 10 - Décima etapa: Orelhano (conclusão)

<p>Descrição da atividade:</p>	<p>A primeira etapa consiste em ouvir a canção, e posteriormente aplicar uma enquete que se possa mensurar se o aluno conhece ou não alguns termos da música citada. Posteriormente eles deverão pesquisar sobre o cantor e sua importância para a música regional do Rio Grande do Sul. Após a análise do resultado da enquete, espera-se que os educandos possam verificar a importância que o povo Latino-Americano dá para a terra onde nasceu, onde tornou-se adulto e que faz perpetuar seu legado. A atividade consiste em solicitar aos alunos que possam trazer uma imagem de cada ponto do Rio Grande do Sul, de modo a identificar as inúmeras semelhanças de sotaque, vestimentas, palavras e aromas. Será possível, entretanto, perceber o que é o amor.</p>
<p>Referência</p>	<p>https://www.letras.mus.br/dante-ramon-ledesma/537047/</p>

Fonte: Autora (2024)

6 ANÁLISE DOS DADOS

A canção é uma expressão rica da cultura regional do Rio Grande do Sul (RS), refletindo aspectos históricos e culturais da região, e foi utilizada como ponto de partida para refletir sobre a aprendizagem de língua espanhola no contexto de uma canção regional. As perguntas feitas aos participantes se concentraram em sua compreensão da letra da música, em sua reflexão sobre elementos culturais e em como eles se identificam com o ambiente e a mensagem trazida pela canção.

Ao analisar as respostas qualitativas dos participantes, observa-se que a cultura regional do Rio Grande do Sul está profundamente entrelaçada com a linguagem e isso aparece claramente nas respostas. Muitos dos respondentes fazem referência ao caráter transfronteiriço da cultura gaúcha, ressaltando as similaridades e influências recíprocas entre o Brasil e a Argentina, especialmente na figura do gaúcho e na ideia de um espaço cultural compartilhado que ultrapassa as fronteiras políticas. Essa percepção de uma identidade sem fronteiras está fortemente presente na música e foi captada por vários respondentes, que apontam para a ideia de liberdade, conexão com a terra e resistência à imposição de limites culturais ou geográficos.

Além disso, os participantes demonstraram que, por meio da música, conseguiram não apenas refletir sobre a identidade cultural do gaúcho, mas também sobre questões relacionadas ao pertencimento, à liberdade e ao papel da tradição no mundo moderno. Esse é um exemplo claro de como a cultura regional pode ser um instrumento eficaz de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol. Ao ouvirem uma canção em espanhol que trata de temas que lhes são próximos e familiares, os alunos foram naturalmente imersos em um ambiente que facilita a assimilação do idioma, pois eles já possuem um conhecimento prévio sobre os conceitos apresentados.

Outro ponto importante revelado é a forma como os alunos interpretam as palavras e expressões presentes na canção. Termos como "Orelhano", "paisano", e "pampa" foram compreendidos a partir do contexto cultural regional, e muitos dos respondentes demonstram capacidade de associar esses termos à sua vivência local. Isso sugere que o uso da música regional na aprendizagem da língua espanhola não só facilita a compreensão de vocabulário e expressões idiomáticas, mas também

ajuda os alunos a conectar o novo idioma a suas próprias experiências e identidades culturais.

A música, com sua forte carga emocional e poética, oferece uma conexão profunda entre a língua espanhola e o universo de sentimentos e memórias, algo destacado por muitos participantes. Ao serem expostos a uma obra que aborda temas universais, como o retorno à juventude e à passagem do tempo, os estudantes são desafiados não apenas a compreender a letra em espanhol, mas também a refletir sobre os significados subjacentes. Isso facilita a aprendizagem, pois a canção proporciona um ambiente de imersão em que o idioma é utilizado para transmitir emoções e experiências compartilhadas, o que torna o processo de assimilação do espanhol mais acessível e envolvente.

Os participantes foram incentivados a refletir sobre o papel da autora, Violeta Parra, e o significado cultural e histórico de sua obra. Esse exercício levou a descobertas que vão além da simples tradução de palavras. Muitos dos respondentes mencionaram o impacto da pesquisa sobre a trajetória da autora e a mensagem da canção, o que indica um processo de aprendizagem cultural associado à língua. Ao estudar a vida de Violeta Parra, os alunos entraram em contato com aspectos da cultura chilena e da história latino-americana, elementos que enriquecem a compreensão do espanhol como uma língua viva e culturalmente rica.

O fato de a canção ser interpretada por ícones da música latino-americana, como Mercedes Sosa e Milton Nascimento, reforça essa conexão entre culturas e línguas. Os alunos foram capazes de perceber como a música serve como ponte entre diferentes nações e contextos, promovendo um sentimento de unidade cultural. Esse tipo de exercício, portanto, demonstra como a música pode ser utilizada como um instrumento eficaz para não apenas ensinar um idioma, mas também para contextualizá-lo dentro de uma visão mais ampla e integradora da cultura latino-americana.

Além disso, a atividade de criação de vídeos incentiva os estudantes a expressarem suas interpretações pessoais sobre a canção em um novo idioma, o que promove a prática do espanhol de maneira criativa e autêntica. Ao fazerem isso, os alunos se engajaram ativamente com a língua, usando-a como ferramenta de comunicação e expressão pessoal. Esse tipo de exercício é valioso, pois faz com que o aprendizado de uma nova língua vá além da memorização de regras gramaticais,

transformando-se em um processo dinâmico e integrado à vida cultural e emocional dos alunos.

Dessa forma, a análise evidencia como o uso da música regional e cultural, nesse caso, representada pela canção de Violeta Parra, pode ser um caminho poderoso para a aprendizagem de língua espanhola. Ela proporciona um contexto em que a língua é utilizada de maneira autêntica e significativa ao mesmo tempo em que conecta os alunos a elementos culturais e históricos que enriquecem seu entendimento e vivência do idioma.

A canção é uma expressão rica da cultura regional do Rio Grande do Sul (RS), refletindo aspectos históricos e culturais da região, e foi utilizada como ponto de partida para refletir sobre a aprendizagem de língua espanhola no contexto de uma canção regional. As perguntas feitas aos participantes se concentraram em sua compreensão da letra da música, em sua reflexão sobre elementos culturais e em como eles se identificam com o ambiente e a mensagem trazida pela canção.

Os participantes da pesquisa reconheceram a importância das profissões tradicionais ligadas ao campo, algo que a canção explora de forma sensível. A música trata do trabalho árduo, das adversidades e das recompensas do trabalhador rural, temas que se refletem na experiência de muitos respondentes, cujas famílias ainda mantêm vínculos com atividades agrícolas. Esse ponto de contato facilita o aprendizado do espanhol, pois os alunos podem relacionar o vocabulário e as expressões da canção a sua própria realidade, tornando o processo de assimilação da língua mais intuitivo e motivador.

Outro aspecto relevante identificado nas respostas é a percepção de que muitas profissões antigas, como aquelas realizadas no campo, permanecem vivas por causa do forte vínculo emocional com a terra. Muitos dos participantes acreditam que essas ocupações continuam sendo realizadas não apenas por necessidade, mas também pelo profundo apego às tradições e ao ambiente onde nasceram. Esse tipo de reflexão cultural em espanhol demonstrou como a música pode proporcionar um contexto rico e significativo para o aprendizado do idioma, permitindo que os alunos associem o novo vocabulário a suas vivências pessoais.

A atividade em que os alunos foram convidados a gravar áudios repetindo palavras-chave da canção reforça essa imersão. Esse exercício promoveu tanto a prática da pronúncia quanto a familiarização com a estrutura sonora da língua espanhola, além de incentivar uma abordagem mais ativa e engajada no uso do

idioma. Dessa forma, a música regional atua não apenas como ferramenta linguística, mas também como meio de expressão de aspectos culturais e profissionais que são familiares aos alunos.

Além disso, muitos alunos relataram que seus familiares desempenham ou já desempenharam atividades manuais como cozinheiros e costureiras. Essa identificação fortalece a ideia de que o aprendizado de espanhol pode se beneficiar ao estar vinculado à realidade cotidiana dos alunos. O idioma, nesse contexto, deixa de ser algo distante e abstrato, passando a ser uma ferramenta prática e relevante, diretamente associada ao cotidiano e às tradições das famílias dos alunos.

As respostas revelam que muitos dos participantes identificaram palavras e expressões na música que já fazem parte de seu vocabulário cotidiano, ainda que em português, como *sapucaí*, *pampa* e *chamamé*. Isso sugere que, ao utilizar uma canção com referências culturais próximas, os alunos conseguem estabelecer uma ponte entre o novo idioma e o conhecimento que já possuem de sua própria cultura. Ao reconhecerem essas similaridades, os alunos não apenas ampliam seu vocabulário em espanhol, mas também se sentem mais confiantes e motivados a continuar explorando a língua.

Outro aspecto interessante é a associação emocional feita pelos participantes com a canção. Alguns mencionaram a importância de figuras familiares, como avós e pais, na transmissão de tradições culturais, como o gosto pela música regional ou o preparo do chimarrão. Esse vínculo afetivo com a cultura local fortalece o aprendizado, pois os alunos associam o conteúdo da canção a suas próprias vivências pessoais, o que torna o processo de assimilação do espanhol mais significativo. Ao estudarem uma canção que celebra aspectos da cultura gaúcha e seus ritmos musicais, como o *chamamé*, os estudantes encontram no espanhol uma forma de expressão que reflete diretamente sua identidade cultural.

Além disso, muitos participantes identificaram o ritmo da música e destacaram a presença de palavras rimadas, como *razón*, *canCIÓN* e *corazón*, o que demonstra uma compreensão da estrutura poética da canção. Esse reconhecimento é um exemplo de como o estudo da música pode contribuir para uma melhor percepção da língua estrangeira, não apenas em termos de vocabulário, mas também em relação à sonoridade e ao ritmo do idioma. A prática de repetir palavras rimadas em espanhol, além de melhorar a pronúncia, ajuda a internalizar a melodia natural da língua, facilitando o aprendizado.

Outro ponto observado é que, mesmo aqueles alunos que conhecem apenas algumas palavras em espanhol, conseguem entender o sentido geral da música devido ao contexto cultural que compartilham. A familiaridade com a temática da canção, que trata de tradições e valores transmitidos de geração em geração, cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo, em que o novo idioma é aprendido de maneira mais fluida e integrada à realidade cultural dos alunos.

Nas respostas dos alunos, observou-se uma forte conexão entre a língua e a cultura, especialmente ao lidarem com palavras e expressões que transitam entre os dois idiomas. Muitos dos alunos reconheceram semelhanças entre palavras em português e espanhol, como recordações e *recuerdos*, coração e *corazón*, o que facilita o processo de aprendizagem do espanhol, já que eles conseguem identificar padrões e construir novos conhecimentos a partir de suas experiências prévias com o português. Essa capacidade de reconhecer termos comuns entre os idiomas gera uma sensação de familiaridade, tornando o aprendizado mais acessível e menos intimidador.

Outro aspecto importante destacado nas respostas foi a associação entre as palavras aprendidas e o cotidiano dos alunos. Em várias respostas, os estudantes mencionaram que já ouviram essas palavras em conversas familiares ou que são termos comuns em suas casas, o que reforça a ideia de que a cultura desempenha um papel central na aprendizagem de um novo idioma. Por exemplo, palavras como *florzinha* e *florecita* ou amor e *amor* aparecem frequentemente no contexto familiar, demonstrando que o uso do espanhol no aprendizado não ocorre de forma isolada, mas está inserido no universo cultural e afetivo dos alunos.

A atividade relacionada aos "Hermanos Pampeanos" também evidenciou como os costumes e tradições campeiros servem como ponte para a compreensão do espanhol. Os alunos foram capazes de identificar elementos típicos da cultura gaúcha, como a roda de mate, o churrasco, e o andar a cavalo, e conectá-los com suas contrapartes em espanhol, como "*rueda de mate*" e "*asado*". Esse tipo de exercício demonstra que, ao explorar temas culturais compartilhados entre o Brasil e países hispano-americanos, como Argentina e Uruguai, os alunos podem aprender o idioma de maneira contextualizada, integrando-o à sua própria realidade cultural.

Além disso, o uso de músicas regionais como "Merceditas" proporciona aos alunos uma experiência de imersão linguística e cultural, em que eles não apenas aprendem novas palavras, mas também absorvem nuances culturais. A música

permite que os alunos compreendam o espanhol dentro de um contexto que lhes é familiar, envolvendo temas de amor, vida no campo e tradições pampeanas. Isso torna o processo de aprendizagem mais significativo, pois o idioma passa a ser visto como uma ferramenta de comunicação dentro de um universo cultural que os alunos já conhecem e valorizam.

Em resumo, a análise revela que a utilização da música regional e da cultura campeira no processo de ensino do espanhol permite aos alunos explorar semelhanças linguísticas e vivenciar o idioma dentro de um contexto cultural próximo. Ao reconhecerem padrões entre as línguas e conectarem o aprendizado com suas próprias experiências familiares e regionais, os alunos demonstram que a cultura pode, de fato, ser uma ferramenta eficaz para a aquisição de um novo idioma. A música, nesse caso, serve como um elo entre a língua espanhola e a identidade cultural dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais profunda e envolvente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação sobre o uso da música regional do Rio Grande do Sul como ferramenta de ensino da Língua Espanhola na Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, em Alegrete/RS, destaca-se pela relevância dos resultados observados e das intervenções aplicadas. O trabalho evidenciou que a música regional, rica em elementos culturais e históricos, pode não apenas facilitar o aprendizado de um idioma estrangeiro, mas também estreitar os laços entre o aluno e sua própria identidade cultural.

Ao longo do estudo, os dados coletados através de um questionário e atividades em sala de aula revelaram que a música proporcionou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, permitindo aos alunos identificar palavras em espanhol já presentes em seu cotidiano. A semelhança entre o vocabulário utilizado nas canções regionais e expressões do idioma espanhol foi uma ponte para a compreensão do novo idioma. Além disso, os estudantes relataram que a familiaridade com os temas e as tradições presentes nas músicas, como as relacionadas ao pampa gaúcho, facilitaram o processo de assimilação da língua. Isso demonstrou a importância de contextualizar o ensino de um idioma dentro do universo cultural e social do aprendiz.

Outro aspecto relevante foi a influência positiva da música sobre o ambiente da sala de aula, contribuindo para uma atmosfera mais colaborativa e menos convencional, onde os alunos puderam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem baseada na AD permitiu observar como os alunos se apropriaram dos discursos musicais e culturais, utilizando-os para se expressarem na nova língua. A familiaridade com os conteúdos das músicas promoveu uma maior integração entre a língua e as vivências pessoais dos alunos, reforçando a eficácia dessa metodologia pedagógica.

Por fim, o estudo contribui de forma significativa para o campo educacional ao propor uma metodologia inovadora que une música, cultura e ensino de línguas. A intervenção demonstrou que estratégias de ensino que valorizam a cultura local podem não apenas melhorar o desempenho dos alunos, mas também fortalecer sua identidade cultural e o sentimento de pertencimento. Dessa forma, o uso da música regional como ferramenta de ensino da Língua Espanhola representa uma prática

pedagógica que vai além da simples transmissão de conhecimentos linguísticos, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. L. **O pampa na cidade**: o imaginário social da música popular gaúcha. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/272>. Acesso em: 19 maio 2023.

AIUB, G. F. O processo de aprendizagem de língua estrangeira e seus efeitos na constituição subjetiva. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 554-565, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20051>. Acesso em: 17 maio 2023.

ASSOLINI, F. E. P. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. Dossiê: histórias e sentidos da leitura para professores em formação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-44, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/sHCHBySLGMPXwpyqWK4gKvf/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BAGUAL. *In: Dicionário InFormal*: dicionário online em português. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/tch%C3%AA/bagual/>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Presidência da República. Casa Civil., 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília - DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/1JZLY>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAMPOMORI, M. J. L. O que é avançado em cultura. *In*: BRANDÃO, C. A. L. (Org.). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 73-80.

CORACINI, M. J. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 167-175.

CRUZANDO NA VILLA ANSINA. Intérprete: César Oliveira e Rogério Melo. Compositores: Anomar Danubio Vieira e Juliano Gomes. Caxias do Sul: ACIT, 2010. CD, 3min30s. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cesar-oliveira-rogerio-melo/1704782/>. Acesso em: 10 maio 2023.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GASPAR MARTINS. **Projeto Político-Pedagógico**. Alegrete: EEEFGM, 2023.

FERNANDES, C. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FERNANDES, C. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, p. 17-39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15178>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FERNANDES, C.; MARTINS, L. P. O discurso de resistência nas manifestações do 'Ni una menos'. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 183-212, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/53032/29930>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FERREIRA, M. C. L. O estatuto de equivocidade da língua. *In*: LIMA, M. S.; GUEDES, P. (Org.). **Estudos da linguagem**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. v. 10, p. 39-50.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 2003. p. 201-208.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

HIDALGO, L. da S. **Por que espanhol?** O imaginário de língua espanhola no discurso de alunos e professores de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7459>. Acesso em: 18 nov. 2022.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 1-15, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637>. Acesso em: 17 nov. 2022.

INDURSKY, F. AAD-69: o marco histórico de um discurso fundador. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 155-171, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657797>. Acesso em: 17 nov. 2022.

IRALA, B. V. **Práticas discursivas sobre o espanhol através da comunicação mediada por computador**: la lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/143>. Acesso em: 17 nov. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAYTANO, D. **O linguajar do gaúcho brasileiro**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

MALDIDIÉ, D. **A inquietação do discurso** – (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica de cultura**. Tradução Marcelina Amaral. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

MARTÍ, J. **Nuestra América**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

MEDEIROS, V. L. C. **Produto pedagógico**: possibilidades. Plataforma YouTube PPG: Ensino de línguas, 20 ago. 2020, 4min36s. Disponível em: <https://abrir.link/OvUrG>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Parte 1, p. 1-25.

- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ORLANDI, E. **Interpretação** - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012a.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- ORLANDI, E. P. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo? Ainda a propaganda de estado: país rico é país sem pobreza. *In*: PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). **Análise de discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele** – discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração americana de direitos humanos**. Bogotá: OEA, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Nova Iorque: ONU, 1948.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161.
- PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.163-252.*

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.*

PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. *In: ORLANDI, E. P. (Org.) [1966]. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux - textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 141 a 150.*

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi e Grecieli Costa. Campinas, SP: Pontes, 2019.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 444-459, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WJCSQxHmn8Y5Tkjw6956Mk/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE. **Decreto nº 7612, de 24 de janeiro de 1957**. Funda a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaspar Martins, como um Grupo Escolar de 1ª Estância e 4ª Categoria. Alegrete: PMA, 1957.

SANTIN, C. R. Tradução e cultura: a influência do léxico espanhol nos textos da música nativista sul rio grandense. **Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción**, Medellín, v. 7, n. 2, 2014, p. 334-349. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499267769007>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, S. **A música dos pampas em uma perspectiva lexical**: milongando entre o espanhol e o português. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/867>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2010.

SE HAY FOLGA. Intérprete: Sonido del Alma Gaucha. Compositores: Rodrigo Tavares e Vinicius Leite. Alvorada: Audio Laser Music, 2009. CD, 2min53s. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/sonido-del-alma-gaucha/se-hay-folga/>. Acesso em: 10 maio 2023.

SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 1998.

SILVA, R. S. da. **Tempo na análise de discurso**: implicações no imaginário de trabalhador no discurso sindical da CUT. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, R. G. O. **A vertente musical nativista como proposta pedagógica de uma educação musical libertada**: uma experiência coletiva/colaborativa na formação de professores de música. 2021. 167 f. Relatório crítico reflexivo (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/8200>. Acesso em: 2 dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO

Nome: _____

Escola: _____

Idade: _____ Turma: _____ Data: _____ Sexo: F () M ()

Sondagem para temática de pesquisa

1. Você costuma ouvir músicas em Espanhol? Se sim, de que gênero ou que cantor/cantora/banda?

2. Você costuma ouvir canções nativistas em sua casa? Se não, quais tipos de música costuma ouvir?

3. Quando você ouve uma canção nativa do Rio Grande do Sul, você consegue identificar na letra algumas palavras do Espanhol?

4. Por que você acha que as músicas gauchescas apresentam em suas letras muitas palavras do idioma Espanhol?

5. Quando você pensa em falar alguma palavra em Espanhol, e vem à sua mente algumas palavras encontradas em alguma música, qual você lembra?

6. Qual a música que você mais gosta? Por quê?

7. Você se interessa em aprender espanhol se fosse através de músicas?

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (continua)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DA MÚSICA REGIONAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA

Pesquisador: CATIUZA LOPES DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69987723.1.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6,973,929

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos 'Apresentação do Projeto', 'Objetivos da Pesquisa' e 'Avaliação dos Riscos e Benefícios' foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122304, de 09/07/2024)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover a intervenção pedagógica com base na análise do discurso dos alunos sobre a Língua Espanhola.

Objetivo Secundário:

- Identificar a importância da música regional nas aulas de Língua Espanhola, tendo em vista a identificação do sujeito com a cultura regional do estado do Rio Grande do Sul;
- Analisar os discursos dos alunos sobre a língua espanhola a fim de observar se houve mudança quanto à identificação do sujeito com a língua e a cultura após o uso de músicas em sala de aula;
- Identificar estratégias de ensino para a aprendizagem do Espanhol por jovens do ensino fundamental da escola estadual Gaspar Martins, na cidade de Alegrete.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (continua)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 6.973.929

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Constrangimento (um aluno pode se sentir envergonhado, devido a pouca maturidade), no entanto a pesquisadora criará condições para que o ambiente se torne afável e confiável à participação voluntária de cada aluno participante. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, também será possível realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários. Esse atendimento é estabelecido pelo Art. 3, 15 e 18 da Resolução 510 de 2016 do CNS.

Benefícios:

Contribuição ao ensino de língua espanhola, bem como a uma abordagem discursiva da linguagem trabalhada em sala de aula. Além deste, não há garantia de benefício direto aos participantes, tampouco a possibilidade de aferir ganhos financeiros nesta participação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'

Recomendações:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n° 6.930.506 emitido pelo CEP em 04/07/2024.

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo 'relatório', para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n° 001/13, item XI.2.d.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (continua)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 6.973.929

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122304.pdf	09/07/2024 17:47:11		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_Catiuza_assinado.pdf	09/07/2024 17:46:23	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6930506.pdf	09/07/2024 16:44:41	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122304.pdf	08/07/2024 04:01:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_confidencialidade_Catiuza_Lopes_de_Andrade_assinado.pdf	08/07/2024 03:59:32	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6168777.pdf	10/06/2024 21:08:57	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CATIENZA.pdf	10/06/2024 21:06:35	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCATIENZA.pdf	10/06/2024 21:06:08	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	10/06/2024 21:05:53	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/06/2024 21:05:36	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA.pdf	10/06/2024 21:05:05	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/06/2024 21:04:52	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/06/2024 21:04:30	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	27/05/2023 11:42:22	CATIUZA LOPES DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (conclusão)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 6.973.929

URUGUAIANA, 30 de Julho de 2024

Assinado por:
Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br