



**Glauber Lima Moreira
Cleudene de Oliveira Aragão
Girlene Moreira da Silva
Carla Aguiar Falcão
Organizadores**

Prefácio de **Vilson Leffa**



**Reflexões e ações no
ensino e aprendizagem
de Espanhol/LE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatagy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Glauber Lima Moreira
Cleudene de Oliveira Aragão
Girlene Moreira da Silva
Carla Aguiar Falcão
Organizadores

Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE

2ª Edição
Fortaleza - CE
2019



Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE

© 2019 *Copyright* by Carla Aguiar Falcão, Cleudene de Oliveira Aragão, Girlene
Moreira da Silva e Glauber Lima Moreira

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Capa

Samuel dos Santos Rodrigues

Diagramação

Narcélio Lopes

Revisão de Texto Espanhol

Cleudene de Oliveira Aragão

Girlene Moreira

Glauber Lima Moreira

Carla Falcão

Revisão Técnica

Glauber Lima Moreira

R332 Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE /
Organizado por Glauber Lima Moreira...[et al.]. - 2. ed. - Fortaleza:
EdUECE, 2019.
284p.
ISBN: 978-85-7826-697-4

1. Ensino de espanhol. 2. Língua espanhola. I. Glauber Lima Moreira.
II. Título.

CDD: 468.24

Ficha Catalográfica

Francisco Leandro Castro Lopes CRB 3/1103

PREFÁCIO

Vivemos em um mundo onde o compartilhamento de saberes tem sido extremamente facilitado pelo uso das tecnologias digitais, típicas de uma sociedade em rede. O mundo conectado no qual vivemos atualmente não só facilita esse compartilhamento, como também o exige, principalmente quando aborda um tema complexo como é o ensino e a aprendizagem de uma língua. Foi-se o tempo em que se pensava que aprender uma língua era decorar uma lista de palavras e combiná-las em frases sintaticamente corretas. Hoje sabemos que a língua vai muito além do código; língua é instrumento de ação que usamos em nossas interações com os outros para mudar o mundo. Mas a língua também é mais do que ação; a língua traz com ela a cultura, a literatura e os valores de uma sociedade, elementos que deixam rastros dentro de nós e nos constituem como sujeitos. Daí a complexidade do que é ensinar uma língua. Um livro sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua dificilmente será obra de um homem só. Precisa de uma equipe que saiba unir esforços para trabalhar em sinestesia. É o que está demonstrado neste livro: uma obra coletiva em que vários autores se unem para dar conta dessa complexidade. Destaco aqui alguns aspectos que me chamaram mais a atenção.

A obra faz uma união necessária entre reflexão e ação. Sabemos que não basta apenas refletir; reflexão sem ação é verbalismo, como já dizia Paulo Freire. Corremos o risco de produzir um conhecimento tão afastado da realidade que acaba se tornando um conhecimento inútil, preso a alguma torre de marfim abstrata e etérea sem qualquer possibilidade de aplicação prática no mundo em que habitamos. Por outro lado,

ação sem reflexão pode se tornar um esforço também inútil por que sem orientação, quando não perigoso porque desconhece a consequência trágica de atos impensados. A junção, proposta no livro, da reflexão com a ação, é, portanto, auspiciosa; esperança que se confirma à medida que se avança na leitura.

Começa pelos pilares da construção do conhecimento básico daquilo que constitui a aprendizagem de uma língua e daí avança por vários caminhos, incluindo recepção e produção do texto escrito, o uso de recursos didáticos na sala de aula, as tecnologias digitais, crenças sobre a aprendizagem da língua e políticas linguísticas. Ao longo desses caminhos incorporam-se outros aspectos de interesse do professor, desde a produção dos sons da língua até questões de gênero e tempo, de material autêntico e simulado, do mundo real e virtual.

Vemos que a produção do texto pelo aluno, como para todos nós, não é um momento de resultado imediato, em que texto sai pronto na primeira tentativa, mas um processo construído ao longo do tempo, até chegar à competência textual, e que depois se repete na elaboração de cada texto. É necessário aprender a escolher adequadamente cada palavra, a disposição do léxico na frase, o encadeamento das frases no parágrafo, até chegar pelo menos na produção do gênero apropriado para cada esfera de ação, incluindo principalmente a esfera acadêmica. Cometemos muitos desvios, incorreções e erros nessa aprendizagem, que precisamos administrar e superar, até aprender com os próprios erros.

Descobrimos a alegria de levar o aluno a experienciar o prazer e a magia do texto literário, que vai além do material didático, muitas vezes baseado na simulação, para mostrar ao aluno a autenticidade do texto literário, que reflete nossa verdadeira condição humana, nos espaços em que habitamos e nos tempos em que vivemos. Acho que o uso da obra literária na sala de aula não deva ser visto pelo professor como uma obrigação, mas como uma oportunidade de descobrir o prazer de

ver emergir no aluno a apreciação pela literatura, de sentir a beleza de um texto de nível superior.

Uma outra oportunidade de prazer para o professor na sala de aula é a elaboração do próprio material de ensino. Que não seja sempre tolhido pela falta de tempo e que chegue a produzir material, talvez para completar uma lacuna do livro didático, ou principalmente para contextualizar o ensino, chegando mais perto do aluno para atendê-lo melhor em seus interesses e necessidades. Pode ser material para adquirir os novos sons da língua ou para usar mais adequadamente os dicionários atualmente disponíveis online, tão próximos do mundo virtual em que os alunos vivem e estudam. Como já disse alhures, o aluno vai se sentir prestigiado porque o professor elaborou um material especialmente para ele e o professor vai descobrir o prazer da autoria, ao ver o aluno trabalhando o material que ele preparou.

O mundo virtual em que todos vivemos está criando um tipo diferente de leitor, não apenas receptivo ao texto, mas também criativo e integrado aos hipertextos, com possibilidade de assumir diferentes níveis de autoria. Não somos mais apenas usuários, mas também produtores de textos, ameaçando romper as fronteiras entre leitor e autor. A internet e as tecnologias digitais, como mecanismos de mediação, tornam a aprendizagem mais evolutiva e eficaz, abrindo novos caminhos para o exercício da autoria, que aos poucos vão mexendo nas crenças dos professores e dos alunos.

O ensino da língua é também uma questão política; conhecer uma língua vai muito além do saber gramatical e nos acena com a crença de que um outro mundo é possível. Em termos do estudo da língua espanhola, esse mundo desejável envolve a esperança de uma fraternidade possível entre os povos da América Latina, superando nossas diferenças. Para isso é necessário aprender a língua do vizinho.

Dou meus parabéns aos organizadores e autores da obra pelo sucesso já alcançado. A proposta de uma segunda edição mostra que o empreendimento é não apenas sustentável, mas principalmente necessário num momento em que precisamos tanto aprender a conviver com as nossas divergências.

Porto Alegre, setembro de 2018

Vilson J. Leffa (UFPel/CNPq)

Los libros tejieron, cavaron,
deslizaron su serpentina
y poco a poco, detrás
de las cosas, de los trabajos,
surgió como un olor amargo
con la claridad de la sal
el árbol del conocimiento.

Los libros
Pablo Neruda

APRESENTAÇÃO

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

UFC- Universidade Federal do Ceará

O cenário contemporâneo no qual está inserido o ensino e aprendizagem de línguas tem se mostrado cada vez mais complexo e dinâmico, de forma que muitos são os desafios a serem enfrentados, seja pelos pesquisadores, seja pelos professores e, claro, seja pelos aprendizes. Sendo assim, é preciso refletir e agir, com rigor e com vigor, para enfrentar tal realidade a fim de vislumbrar como a diversidade dos pontos de vista tanto teóricos como metodológicos e dos campos do conhecimento podem nos levar a uma compreensão mais ampla e lúcida do ensinar e aprender línguas na e para a contemporaneidade. Neste sentido, torna-se imperioso (re)pensar entre outras questões, por exemplo, quem é o sujeito que aprende e quem é o sujeito que ensina; quais são as práticas e crenças dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; quais são as implicações do uso das novas tecnologias para esse processo; como formaremos os futuros professores; que caminhos seguiremos ao compreender discursos e textos; que alternativas proporemos para a realidade imediata da sala de aula e, ainda, que recursos e materiais elaboraremos e empregaremos.

Ora, como vemos, muitos e diversos são os caminhos que foram trilhados e mais ainda aqueles que havemos de percorrer bem como muitas as possibilidades de investigação e de ação que se definem no horizonte. Por isso, é necessário, no contexto brasileiro, trazer novos olhares e propostas de ações que contribuam para o entendimento dessas questões, uma vez que essas estão diretamente relacionadas com a própria problemática do papel que corresponde ao ensino e a aprendizagem de línguas – e no caso o espanhol – na nossa sociedade. E com esse propó-

sito, a coletânea *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE* nos leva a refletir sobre nossa atuação como educadores, pesquisadores e aprendizes no contexto presente. Ao longo de seus quinze capítulos, nos deparamos com diversos trabalhos que nos dão uma ideia da produção da área e que nos permitem conhecer os diversos posicionamentos dos autores sobre os temas em foco.

A obra se inicia com o capítulo *O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira*, de autoria de Maria Djany de Carvalho Araújo, no qual se expõem conceitos basilares para a área, relacionados com a definição dos principais processos, métodos e enfoques de ensino do espanhol como língua estrangeira bem como da importância de compreender em que consistem as competências, estratégias e estilo de ensino. Conhecimento esse fundamental para a atuação docente.

O segundo capítulo, intitulado *Análise da estrutura retórica do gênero resúmen em artigos científicos* é de autoria de Francisca Anatânia Maia Bessa e José Cezinaldo Rocha Bessa. Os autores, a partir da perspectiva de análise de Swales (2009) e do trabalho de Bittencourt (1996), investigam os mecanismos retóricos de condução de informações no gênero *resúmen* em artigos científicos. Ressaltam a pertinência de estudar esse gênero e sua constituição retórica, haja vista que a esfera acadêmica, na qual circulam, é um importante espaço de interação comunicativa.

O terceiro capítulo *La interlengua: estudio de la concordancia entre el sujeto y las formas verbales en textos de alumnos brasileños*, de autoria de Pedro Adrião da Silva Júnior é um relato de sua pesquisa acerca dos erros encontrados nas produções escritas de alunos brasileiros de nível superior. O autor centra sua análise nos erros gramaticais, detalhando em que consistem e examinando suas possíveis causas e sugere que o professor observe tais erros e proponha atividades que ajudem os alunos a superá-los.

No quarto capítulo, *O ensino da escrita como processo*, de Sara de Paula Lima, a autora apresenta um percurso histórico do ensino da escri-

ta e, assim, examina as práticas de escrita em diferentes momentos e modelos de ensino, como o Gramática-tradução, os de base behaviorista e a abordagem comunicativa. Discute igualmente as diferentes concepções de ensino da escrita, a saber, como *resultado* e como *processo* e suas repercussões. A autora chama a atenção para o fato de que em uma sociedade global, tal como a nossa, a visão processual da escrita é a que se destaca no ensino e na aprendizagem de línguas.

No capítulo quinto, *El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas*, de Cleudene de Oliveira Aragão, a autora aprofunda sua reflexão em torno de três conceitos que considera fundamentais para a apreensão dos textos literários: a *competência literária*, a *competência leitora* e o *intertexto leitor*. Chama a atenção para a inter-relação dessas competências e para o fato do *intertexto leitor* ser uma peça chave que integra os saberes literários e os concernentes à recepção leitora. Como preocupação da autora está a formação de leitores, o letramento literário e, assim, propõe deixar de “ensinar” literatura para valorizar-se o desenvolvimento da competência literária dos alunos, tendo em vista objetivos formativos.

No capítulo seguinte, *La importancia del uso del texto literario en la enseñanza de español en escuelas secundarias de Brasil*, de Girlene Moreira, a autora reforça o uso do texto literário como uma ferramenta importante na sala de aula, em especial por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico (MENDOZA; 2002 e 2007) e por favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. A autora igualmente se remete ao que sugerem os documentos oficiais de ensino como, por exemplo, os *Parâmetros curriculares* (2002) e as *Orientações curriculares para o ensino médio- Espanhol* (2006) quanto ao ensino da leitura.

No sétimo capítulo, intitulado *Ensino de leitura em E/LE: uma análise de seis seções de atividades de leitura do livro didático Español, Esencial*, de Neyla Denize de Sousa Soares, a autora ressalta as mudanças

vivenciadas nos últimos anos quanto à leitura em língua materna e estrangeira. Trata do ensino da leitura em língua espanhola e com esse fim analisa as atividades propostas no manual *Esencial*, voltado para o ensino médio. Sua análise se volta especialmente para as estratégias de leitura e a variedade e ordenamento das atividades do referido manual e acaba por proporcionar ao professor elementos para levar a cabo uma avaliação do material didático que emprega em suas aulas no contexto escolar.

No oitavo capítulo, *A estrutura temporal e sua função no conto “Lo más olvidado del olvido”*, de Isabel Allende, a autora Rufina Maria Fonteles Castro propõe verificar, identificar e caracterizar os aspectos da estrutura temporal presentes no conto *Lo más olvidado del olvido*, de Allende (2001). Com tal intuito, explora em sua análise a interioridade de diálogos, *flashback*, fluxo de consciência, digressões e questões que destacam o fator tempo na estrutura narrativa. Constitui uma valiosa contribuição aos estudos literários, notadamente aqueles dedicados à produção latino-americana.

O capítulo seguinte intitula-se *Ensino de pronúncia do espanhol: uma proposta didática além da repetição de sons* e é de autoria de Carla Aguiar Falcão. A autora lembra que a pronúncia faz parte de nossas interações comunicativas e que seu ensino, muitas vezes, é feito por meio de atividades de audição e repetição de sons isolados. Chama a atenção para uma mudança nessa postura e apresenta propostas didáticas que viabilizam um ensino mais contextualizado da pronúncia, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão dos alunos.

No décimo primeiro capítulo, *Diccionario: un recurso didático*, assinado por Glauber Lima Moreira e Antonio Luciano Pontes, os autores relatam o resultado de sua investigação a respeito da eficácia do uso do dicionário como “instrumento didático” para o ensino da leitura e da produção textual na aula de espanhol. Enfatizam o uso do dicionário eletrô-

nico, em formato de CD-ROM, contrastando-o com a versão impressa. Trata-se de uma excelente contribuição da lexicologia e da lexicografia ao ensino de línguas.

O capítulo seguinte, intitulado *Hipertexto e leitura criativa: relato de experiência em aula de espanhol na UECE*, é de autoria de Maria Talita Rabelo. A autora relata a experiência de aprendizagem de alunos do semestre II do curso de espanhol do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, na qual foram incentivados o uso e a criação de hipertexto como auxílio à leitura e ao aprendizado da nova língua estrangeira. Constitui, assim, uma proposta inovadora de ensino de espanhol que poderá ser incorporada as aulas dessa língua em outros contextos.

No décimo terceiro capítulo, cujo título é *Enseñanza de lengua española y nuevas tecnologías: reflexiones para su uso en el aula*, de autoria de Yordanys González Luque, se reflete acerca de como podemos empregar as novas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Destacam-se diversos aspectos relevantes, entre os quais o papel da Internet e como essa pode ser uma importante ferramenta para o ensino de línguas bem como o papel do professor no contexto dos suportes digitais, com foco nas principais mudanças requeridas ao empregarem-se as referidas tecnologias.

O capítulo seguinte, *Crenças de professores em formação sobre o ensino das variedades diatópicas da língua espanhola* é de autoria de Andressa Luna Saboia. Em seu relato de pesquisa, a autora examina as crenças de professores em formação do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuantes no Núcleo de Línguas Estrangeiras, com relação às variedades diatópicas da língua espanhola e ao tratamento dado por eles, em sala de aula, para o ensino destas. O trabalho evidencia, assim, a relevância de identificar as crenças dos futuros professores, haja vista as implicações dessas para a prática futura desses profissionais.

Encerrando a coletânea, está o capítulo *O discurso de Hugo Chávez como instrumento articulador de uma unidade latino-americana*, de Ailton Claécio Lopes Dantas. O autor analisa os procedimentos enunciativos presentes no discurso do presidente venezuelano Hugo Rafael Chávez Frías, à luz das contribuições de Charadeau (2006). Examina ainda os *imaginários sociodiscursivos* e a *cenografia*, a fim de mostrar como se dá a legitimação do presidente como defensor de um ideário de unidade latino-americana, sendo seu discurso uma ferramenta a serviço dessa estratégia. Trata-se, pois, de uma relevante contribuição aos estudos discursivos, notadamente aqueles do âmbito latino-americano.

O livro, portanto, permite que todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do espanhol compartilhem de diversas reflexões e ações que evidenciam a complexidade da área. Mostra, assim, perspectivas de pesquisa comprometidas com a nossa realidade e com o nosso tempo, já que *uma andorinha só não faz verão*.

Fortaleza, 02 de março de 2013

SUMÁRIO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	19
Maria Djany de Carvalho Araújo	

ESTUDO DA ESCRITA NA SALA DE AULA DE LE

ANÁLISE DA ESTRUTURA RETÓRICA DO GÊNERO <i>RESUMEN</i> EM ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	54
Francisca Anatânia Maia Bessa e José Cezinaldo Rocha Bessa	

LA INTERLENGUA: ESTUDIO DE LA CONCORDANCIA ENTRE EL SUJETO Y LAS FORMAS VERBALES EN TEXTOS DE ALUMNOS BRASILEÑOS	73
Pedro Adrião da Silva Júnior	

O ENSINO DA ESCRITA COMO PROCESSO.....	92
Sara de Paula Lima	

ENSINO DE LEITURA E LITERATURA NA SALA DE LE

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA O LA LECCIÓN DEL ROMPECABEZAS.....	112
Cleudene de Oliveira Aragão	

LA IMPORTANCIA DEL USO DEL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BRASIL.....	132
Girlene Moreira da Silva	

ENSINO DE LEITURA EM E/LE: ANÁLISE DE SEIS SEÇÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO <i>ESPAÑOL, ESENCIAL</i>	148
Neyla Denize de Sousa Soares	

A ESTRUTURA TEMPORAL E SUA FUNÇÃO NO CONTO “LO MÁS OLVIDADO DEL OLVIDO”, DE ISABEL ALLENDE.....	165
Rufina Maria Fonteles Castro	

RECURSOS DIDÁTICOS NA SALA DE AULA DE LE

ENSINO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA ALÉM DA REPETIÇÃO DE SONS.....	179
Carla Aguiar Falcão	

NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LE

HIPERTEXTO E LEITURA CRIATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULA DE ESPANHOL NA UECE.....	191
Maria Talita Rabelo Pinheiro	

ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: REFLEXIONES PARA SU USO EN EL AULA	207
Yordany González Luque	

DICCIONARIO: UN RECURSO DIDÁCTICO	220
Glauber Lima Moreira e Antonio Luciano Pontes	

ESTUDO DE CRENÇAS EM LE

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DAS VARIEDADES DIATÓPICAS DA LÍNGUA ESPAÑOLA	236
Andressa Luna Saboia	

ESTUDO DO DISCURSO

O DISCURSO DE HUGO CHÁVEZ COMO INSTRUMENTO ARTICULADOR DE UMA UNIDADE LATINO-AMERICANA	261
Ailton Claécio Lopes Dantas	

AGRADECIMENTOS

O êxito da publicação deste livro só foi possível graças à colaboração e a confiança de muitas pessoas que o construíram junto conosco. Por isso, nós, os organizadores, fazemos questão de registrar novamente, nesta segunda edição, os nossos agradecimentos.

Em primeiro lugar, a Deus, que nos proporcionou todas as vitórias que conseguimos até hoje e a nossas famílias por terem sempre nos apoiado em todas as nossas batalhas para chegar até aqui.

Aos autores que acreditaram no projeto desse livro desde o início e contribuíram com suas reflexões, pesquisas e experiências em cada um dos capítulos.

Aos que fazem a Universidade Estadual do Ceará e a Editora da UECE por tornarem possível a concretização deste trabalho, que agora chega a sua segunda edição.

Ao professor Wilson J. Leffa, que nos apresentou com suas palavras no prefácio do livro.

À professora Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, pela cuidada apresentação do livro.

E a todos os que diariamente constroem, com amor e dedicação, esse universo multifacetado do ensino e aprendizagem da língua espanhola: nossos eternos mestres, nossos eternos alunos, nossos escritores amados, nossas hispânicas terras vividas e sonhadas.

E, finalmente, a você, leitor, que viajará nas leituras dos capítulos dessa nova edição. Sejam bem-vindos..

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Maria Djany de Carvalho Araújo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aprender uma língua estrangeira não é uma tarefa simples visto que se trata de uma apropriação que envolve questões biológicas, cognitivas, psicológicas e, diversos elementos externos como uso de instrumentos e de recursos, a escolha de metodologias e enfoques, questões culturais, dentre outros. Contudo, trata-se de uma área que desperta cada vez mais a curiosidade humana e, por conseguinte, o desenvolvimento de pesquisas que buscam investigar os processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

O referido trabalho busca apresentar algumas das questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, considerando a definição de língua; as teorias de aprendizagem; os métodos e os enfoques de aprendizagem. Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico, cujo objetivo é apresentar um estudo evolutivo acerca dessas teorias, assim como elencar alguns métodos e enfoques dos quais os professores podem se utilizar a fim de desenvolver as habilidades e, por conseguinte, propiciar o aprendizado. Apesar de não se limitar ao ensino de uma língua estrangeira específica, busca-se neste, voltar-se ao ensino da Língua Espanhola enquanto Língua Estrangeira (E/LE).

Utilizou-se como aporte teórico KUETHE (1978), que aborda o processo de ensino-aprendizagem; PRESTON; YOUNG (2000), PASTOR CESTEROS (2004), GRIFFIN (2005), HARGREAVES (2003) que

¹ Este trabalho é uma versão modificada do capítulo de mesmo nome que compõe a publicação do livro *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/ LE*, versão física.

abordam as temáticas de ensino e ensino de línguas; RIEDEL (1981), RIVERS (1975), que tratam sobre Didática e metodologias para o ensino de línguas; CASSANY (2005), que aborda a escrita em LE; SANTAMARÍA PEREZ (2006), ensino de vocabulário em LE; SILVA (2005), que trata sobre o ensino de Espanhol no Brasil; LIBERALI (2009), que considera os aspectos sócio-culturais no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Observa-se, com o passar dos anos, uma grande demanda de estudos que voltam-se às questões de ensino e de aprendizagem em LE, respeitando as teorias acadêmicas e, sobretudo, as particularidades de cada contexto de ensino, ou seja, o meio, o docente e o próprio aprendiz. Desta forma, acredita-se que o trabalho em questão pode oferecer ao docente um conhecimento mais detalhado acerca das diversas metodologias e enfoques utilizados no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE, propiciando uma prática docente voltada a um aprendizado mais eficiente.

1. LÍNGUA E ENSINO

1.1 Língua

Uma vez que busca-se tratar acerca do processo de ensino-aprendizagem em uma língua estrangeira, faz-se necessário definir inicialmente o que é língua. Desta forma, apresentar-se-á três definições.

Segundo Griffin (2005), podemos compreender por língua uma das formas de comunicação utilizadas pelos homens. Esta apresenta, dentre outras, características como dinamicidade, mutabilidade e interatividade. Para Lollini (1991, p. 174), a língua é um "... instrumento e expressão do pensamento, requer operações mentais comuns a outras áreas disciplinares, operações que caracterizam a inteligência: simbolização, classificação, quantificação, generalização, abstração, estabelecimento de relações...". E, enfatizando língua e LE, tem-se, de acordo com Rivers

(1975, p. 75), que trata-se de “(...) um fenômeno muito complexo e, em se tratando de língua estrangeira, nosso conhecimento sobre como aprendemos a usá-la e o que está envolvido no uso pessoal e espontâneo desse idioma está longe de ser claro”.

Pode-se inferir, a partir das definições apresentadas, que a finalidade inicial e extremamente essencial da língua é a comunicação, seja em língua materna ou estrangeira. E, considera-se a comunicação como função primordial porque a mesma também exerce muitas outras funções, como por exemplo, social, acadêmica, comercial e afetiva. E, destaca-se ainda que, esse uso efetivo da língua dá-se, cotidianamente. Enfatiza-se, contudo, que esse uso no contexto cotidiano ocorre principalmente em língua materna.

Em se tratando de língua estrangeira, o processo de construção, assimilação e aprendizagem e, por conseguinte, de uso da LE, é bem mais complexo do que da língua materna (LM). Quando esse processo de aprendizagem ocorre *in loco*, ou seja, quando o aprendiz está imerso no contexto real de algum país no qual é necessário fazer uso de uma determinada língua estrangeira, torna-se mais fácil visto que o próprio meio favorece, pois até por uma questão de sobrevivência, e ainda que ele não tenha um conhecimento apurado da LE, será necessário falar, ouvir, escrever e/ou ler no idioma em questão.

Porém, quando esse aprendizado se dá, efetivamente, como língua estrangeira em um contexto acadêmico/escolar, as necessidades são outras. Isto porque o âmbito acadêmico pauta-se em teorias, enfoques, metodologias e estratégias que vem se desenvolvendo e se aperfeiçoando ao longo do tempo. Obviamente, destaca-se, neste processo o papel do aluno e do professor e a importância dessa interação no processo em questão. Considerando os diversos conceitos de língua apresentados, e a relação entre língua, aprendizagem e ensino, tem-se segundo Kuethe que esse processo

... abrange, naturalmente, o conceito popular de ensino – a interação normal de mestre e aluno, em que a aprendizagem é o produto principal. Essencialmente, o professor orienta as atividades do estudante a fim de produzir a aprendizagem.” (KUETHE, 1978, p. 03)

Sabe-se, que esta definição acima acerca do processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor e o aluno em campos determinados, outrora considerada como uma máxima, atualmente não é mais aceita. Isto porque, de acordo com os estudos desenvolvidos, tem-se como fundamental o papel do aluno como participante e não apenas como espectador.

Assim como observa-se mudanças nos papéis de aluno e professor considerando a aprendizagem, percebe-se também um significativo processo evolutivo quando se trata de aprender e ensinar uma língua estrangeira. Destaca-se que as mudanças sempre estão em consonância com os acontecimentos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos da sociedade visto que refletem e são reflexos desta mesma sociedade. E, de acordo com Riedel (1981, p. 07), “Os efeitos do ensino desempenham seu papel nas áreas didático-ideológica, didático-científica e didático-técnica”.

Comparando as ideias de Kuethe (1978) e Riedel (1981), tem-se que enquanto o primeiro autor considera que ensinar é apenas uma ideia mecanizada, Riedel considera o ato de ensinar como algo muito peculiar e inato ao ser humano. Contudo, ambos concordam que o uso da língua é primordial neste processo, visto que o próprio ensino já é comunicação. E, que para realizar-se em sua plenitude, seja como ser humano, seja como cidadão, o homem necessita da comunicação.

E, pautando-se no idioma como fenômeno de construção social, Ferro (2008) considera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem incluindo não apenas a língua em si, mas também as diversas atividades que envolvem aluno, professor e contexto de aprendizagem.

Destaca-se, portanto, dentro do contexto globalizado e tecnológico no qual estamos inseridos, a importância das interações e, sobretudo, o uso das novas tecnologias como elementos capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

... em função de tudo isso, a tarefa de ensinar na sociedade do conhecimento significa trabalhar promovendo novas capacidades como aprender a resolver problemas de forma autônoma, aplicar a criatividade e a iniciativa, saber trabalhar em equipe e em redes, aprender permanentemente ao longo da vida ou desenvolver habilidades para enfrentar as mudanças. (HARGREAVES, 2003, p. 65-66)

Observa-se, pois, a amplitude da relação que envolve o ensinar e o aprender. Já não são apenas as relações humanas, outrora estabelecidas, que se ampliaram. Há, também, as relações entre o homem e o livro, o homem e a máquina, seja esta um computador, um celular, um endereço eletrônico ou um ambiente virtual de aprendizagem. Há de se mencionar as mudanças de posturas tanto do professor, que precisa estar constantemente se atualizando, assim como do próprio aluno, que, dentre inúmeras outras características, deve desenvolver uma participação efetiva e a autonomia. Isto, principalmente, se as aulas forem ofertadas em um ambiente virtual, exige ainda mais disciplina para acompanhar as atividades e, assim, ir desenvolvendo as habilidades em LE.

Portanto, torna-se, de extrema relevância, mencionar que todos esses elementos são corresponsáveis no aprendizado de uma LE. E mais, constata-se, então, dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que são inúmeros os fatores que interagem entre si e com o meio a fim de que o aprendizado aconteça.

A seguir trataremos acerca do ensino de uma Língua Estrangeira e dos diversos elementos que compõem esse processo.

1.2 O ensino de uma Língua Estrangeira

Retomando o processo de ensino e de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, destaca-se inicialmente quatro habilidades que devem ser exploradas. São elas: escrever, ler, falar e ouvir. Estas foram, por algum tempo, as principais e, porque não dizer, as únicas, trabalhadas durante as aulas.

Contudo, ao longo dos anos, essas habilidades foram ampliadas. Afinal, ensinar uma LE não é apenas trabalhar léxico, gramática e fonética. É considerar as questões culturais, e o efetivo uso do idioma.

Por seu caráter funcional e simbólico, os idiomas estrangeiros constituem meio de acesso ao conhecimento e à informação em sentido amplo; permitem, ainda, processos de interlocução, a produção do discurso oral e escrito, bem como a leitura e a interpretação de enunciados em seus contextos de uso. (BRASIL, 2002, p.102)

Pode-se mencionar que com o advento da globalização, e com as mudanças na própria sociedade, o ensino de LE precisou adequar-se às novas exigências.

Para Rivers, essa nova perspectiva acerca do ensino de LE podem ser explicitados através de seis classes de objetivos. São eles:

... desenvolver a capacidade intelectual do aluno através do estudo da língua estrangeira; aumentar a cultura pessoal do aluno através do estudo de textos literários e filosóficos, já que estes constituem a chave para a cultura; ampliar a compreensão do aluno a respeito do funcionamento da língua e levá-lo, mediante o estudo de uma outra língua, a uma conscientização mais profunda do funcionamento da própria língua; ensinar o aluno a ler com compreensão a língua estrangeira, de modo que ela possa acompanhar a evolução do conhecimento humano, estar a par da Literatura, pesquisa e informações de tempos modernos; (...) dotar o aluno de habilidades

que lhe permitam comunicar-se oralmente e, até certo ponto, também na escrita, com os que falam outra língua e com os povos de outras nacionalidades que também dominam esse idioma. (RIVERS, 1975, p. 07-08)

Assim, tem-se que aprender uma língua é algo cultural, mas deve ser, sobretudo, inovador e prazeroso. Inovador visto que amplia não apenas o conhecimento teórico-científico, mas também o cultural e o de mundo. Acerca desta ideia Rivers (1975) menciona que propiciar ao aprendiz a oportunidade de comunicar-se e contextualizar-se culturalmente de forma variada amplia os horizontes do indivíduo, seja em caráter pessoal ou profissional. E, deve também ser prazeroso visto que as atividades que se desenvolvem sob este prisma apresentam melhores resultados.

Essa diversidade proporcionada a partir do estudo de uma LE amplia os horizontes do aprendiz, sempre reforçando as ideias que o mesmo já possui. Ressalta-se que, neste processo, a língua materna é fundamental, posto que a mesma é usada como base no aprendizado da LE, servindo também de parâmetro para as questões culturais, ideológicas etc. Paralelo e concomitante, tem-se a necessidade da execução, da prática e, até mesmo da repetição do idioma, a partir de atividades que possam favorecer a fixação da aprendizagem. Tal ideia reforçada por Silva (2005, p. 192), quando afirma que “Durante a aprendizagem deve-se observar uma sequência similar de atividades que reforcem os novos conhecimentos e, de vez em quando, outras que possam recordar o conhecimento já adquirido”.²

E, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas³, o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar as destre-

² Durante el aprendizaje se debe observar una secuencia similar de actividades que refuercen los nuevos conocimientos y, de vez en cuando, otras que vuelvan a recordar lo ya adquirido. (Todas as traduções são nossas)

³ Trata-se de um guia usado como referencial teórico na Europa que rege o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, nele estão estabelecidos os objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada nível de ensino.

zas já mencionadas; interligar necessidade e prazer no aprendizado, mas também contemplar habilidades comunicativas que se desenvolvam em torno de características que considerem ciências como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Pragmática. Afinal, todos esses elementos estão inseridos em nosso contexto real de uso do idioma. Ainda sobre esse assunto, Silva acrescenta:

Diante do novo, não se deve bloquear ou reprimir o conhecimento lingüístico natural do aluno, intrínseco a todo ser inteligente; ao contrário, o aluno adolescente, ou mais maduro, deve saber que ele conta, efetivamente, com o que ele previamente já conhece e domina, em sua própria língua: as quatro habilidades – ler, ouvir, escrever e falar. Durante a aquisição de uma nova competência lingüística – e, orientado pelo professor, tentará compreender, e depois, expressar o que captou numa nova estrutura lexical, morfossintática e fonética, para torná-la sua. (SILVA, 2005, p.128)⁴

Observa-se, de acordo com a citação acima, a importância que se deve dá ao conhecimento prévio de cada aprendiz. Destaca-se ainda a importância da LM neste novo processo. Assim como o uso adequado do idioma, buscando empregar corretamente as teorias ao efetivo uso da língua.

Percebe-se que aprender/ensinar uma LE é uma tarefa complexa e contínua. A seguir serão apresentadas alguns elementos que corroboram nesse processo de ensino e de aprendizagem.

⁴ Frente a lo nuevo, no se le debe bloquear o reprimir al alumno el conocimiento lingüístico natural, intrínseco a todo ser inteligente; al contrario, el alumno adolescente, o más maduro, debe saber que él cuenta, de hecho, previamente con que conoce y domina, en su propia lengua: las cuatro habilidades – leer, escuchar, escribir, hablar. A lo largo de la adquisición de una nueva competencia lingüística – y, orientado por el profesor, intentará entender, y después, expresar lo que ha captado en una nueva estructura léxica, morfosintáctica y fonética, para hacerla suya.

2. TEORIAS, MÉTODOS E ENFOQUES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Sabe-se que o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE é complexo, visto que envolve além do conhecimento teórico, características biológicas, psicológicas e sociais. De acordo com Preston & Young (2000, p.07): “O processo de aquisição de uma língua é um fenômeno complexo no qual intervem de forma positiva vários elementos”.⁵

Dessa forma, ainda que se tenha um contexto em que a teoria e os recursos sejam disponibilizados de maneira uniforme, cada indivíduo tem sua própria maneira de estruturar as informações e produzir conhecimento. Por isso, pode-se dizer que o processo de aprendizagem é algo extremamente pessoal. E essa diversidade quanto à estruturação do aprendizado refere-se tanto à língua materna quanto à língua estrangeira.

Contudo, aprender uma língua estrangeira é um processo que requer muita dedicação, além de ser uma ação contínua.

A aquisição de línguas, tanto da primeira quanto da segunda, está intimamente relacionada e afetada pela afetividade do indivíduo. Onde, como, quando, quanto e até que ponto um indivíduo aprende línguas depende muito de como seja esse indivíduo. (GRIFFIN, 2005, p.85)⁶

Portanto, além dos fatores biológicos e técnico-científicos, temos os psicológicos. Assim, Oliveira (1981, p. 115) menciona que: “A aprendizagem é um processo eminentemente pessoal, no sentido em que a elaboração do conhecimento é ato do próprio indivíduo, que arma seus mecanismos psicomentais”. Ampliando essa definição, Norte (2005, p. 142) menciona que “O ato de aprender é individual, e o aluno ideal de línguas

⁵ “El proceso de adquisición de una lengua es un fenómeno complejo en el que intervienen de forma imprescindible varios elementos”.

⁶ La adquisición de lenguas, tanto de la primera como de la segunda, está íntimamente ligada a y afectada por la afectividad de una persona. Dónde, cómo, cuándo, cuánto y hasta qué punto un individuo aprende lenguas depende muy mucho de cómo sea ese individuo.

é aquele responsável pela sua aprendizagem, pela sua independência, pela sua capacidade de tomar decisões e assumir as responsabilidades tomadas”. Assim, de acordo com Rivers (1975, p. 357), “A aprendizagem de uma língua não consiste na aquisição de muitas palavras isoladas, com rótulos para isto ou aquilo, nem deve ser o pretexto para uma outra aula e estudos sociais sobre o modo de vida de um povo estrangeiro”. Por isso, de acordo com Kueth (1978, p. 06), “Uma das definições mais aceitas de aprendizagem é: o processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência”.

Apresentando essas definições, oscilamos entre os termos aprendizagem/aquisição e L1/L2. Na tentativa de esclarecê-los, gostaríamos de apresentar a opinião de dois estudiosos: Griffin e Pastor Cesteros. De acordo com o primeiro,

Talvez o estudioso que mais se relacionou com esta diferenciação tenha sido Stephen Krashen no seu livro *Second language acquisition and Second language learning*. Escrito em 1981, Krashen incluiu esta terminologia na sua “teoria do monitor” uma vez que naquela época se considerava que a aquisição teria mais relação com os processos de desenvolvimento biológico, ou com processos naturais, enquanto que a aprendizagem estaria mais relacionada com a escolarização e os conhecimentos concretos baseados na transmissão de regras. (...) Na realidade toda aquisição é aprendizagem e vice-versa. (GRIFFIN, 2005, p. 28)⁷

E mais, segundo Pastor Cesteros:

⁷ Tal vez el investigado que más se relaciona con esta diferenciación fue Stephen Krashen en su libro *Second language acquisition and Second language learning*. Escrito en 1981, Krashen incluyó esta terminología en su “teoría del monitor” ya que en aquella época se consideraba que la adquisición tendría más relación con los procesos de desarrollo biológico, o con procesos naturales, mientras que el aprendizaje estaría más relacionada con la escolarización y los conocimientos concretos basados en la transmisión de reglas. (...) En realidad toda adquisición es aprendizaje y vice-versa.

..., neste momento nosso interesse pela “teoria do monitor” ocorre porque uma das distinções fundamentais que propunha era precisamente a estabelecida entre os conceitos de *aquisição* (através da qual chegamos a conhecer nossa língua materna) y *aprendizagem* (que é o que nos conduz a uma segunda língua). Segundo esta distinção, também terminológica, e se a interpretarmos estritamente, as línguas maternas <<se adquirem>>, enquanto que as segundas línguas <<se aprendem>>. (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 73)⁸

Assim, de acordo com essas definições, temos que o termo aquisição deve ser utilizado para a língua materna (L1 ou LM) enquanto que aprendizagem se refere a uma língua estrangeira (LE ou L2). Assim consideramos também a localização geográfica e a interação social. Quanto aos termos LE e L2 que se contrapõem a L1, Griffin assim os definirá:

O termo “Segunda Língua” é considerado como uma língua aprendida depois de uma primeira língua e enquanto se reside num país onde se amplia esta língua como língua de comunicação. “Língua estrangeira” se refere também a uma língua que se aprende depois de ter uma primeira língua formada, mas em outras condições de aprendizagem. É uma língua que se aprende geralmente com instrução formal num país no qual não se usa esta língua como língua de comunicação. (GRIFFIN, 2005, p. 25)⁹

⁸ Pues bien, por lo que en este momento nos interesa la teoría del monitor es porque una de las distinciones fundamentales que planteaba era precisamente la establecida entre los conceptos de *adquisición* (a través de la cual llegamos a conocer nuestra lengua materna) y *aprendizaje* (que es el que nos conduce a una segunda lengua). Según esta distinción, también terminológica, y si la interpretamos estrictamente, las lenguas maternas <<se adquieren>>, mientras que las segundas lenguas <<se aprenden>>.

⁹ El término “Segunda lengua” se considera una lengua aprendida después de una primera lengua y mientras se reside en un país donde se amplía esta lengua como lengua de comunicación. “Lengua extranjera” se refiere también a una lengua que se aprende después de tener una primera formada, pero en otras condiciones de aprendizaje. Es una lengua que se aprende generalmente con instrucción formal en un país en el cual no se usa esta lengua como lengua de comunicación.

O referido autor acrescenta:

Outra diferença entre os termos é que a “segunda” deve ser aprendida por motivos mais extrínsecos, ou instrumentais. Se o indivíduo se encontra no país onde se utiliza esta língua, é que provavelmente a necessita. Geralmente são pessoas que estudam ou trabalham nele, e necessitam da língua para “sobreviver” no país. Por outro lado, a língua estrangeira se aprende por razões intrínsecas; por gosto ou porque possivelmente levará o indivíduo a uma situação que escolheu (turismo ou estudo voluntário). (GRIFFIN, 2005, p. 25)¹⁰

Ainda que haja uma sutil diferença entre ambas, existem autores que as usam indistintamente. Tanto L1 quanto LE/L2 são extremamente importantes para que exerçamos nossa função social. A primeira é essencial para que estabeleçamos nossas relações mentais, cognitivas e sociais. Estas ainda servem de base para que se aprenda toda e qualquer LE.

Uma vez diferenciados os termos e apresentados alguns dos elementos que incidem no processo de ensino e de aprendizagem, a seguir serão apresentadas algumas teorias de aprendizagem.

2.1 Teorias de aprendizagem

Podemos dividir as teorias da aprendizagem em três grandes blocos: Teoria Nativista, Teoria Ambientalista e Teoria Interacionista. Estas, por sua vez, estão baseadas em quatro hipóteses: a da ordem natural; a da memorização; a do *input*; e a do filtro afetivo. A partir desta classificação, pode-se considerar como importantes para a aprendizagem

¹⁰ Otra diferencia entre los términos es que la “segunda” se suele aprender por motivos más extrínsecos, o instrumentales. Si el individuo se encuentra en el país donde se utiliza esta lengua, es que probablemente la necesita. Suelen ser personas que estudian o trabajan y por ello, necesitan la lengua para “sobrevivir” en el país. Por otro lado, la lengua extranjera se suele aprender por razones intrínsecas; por afición o porque posiblemente llevará al individuo a una situación que elige (turismo o estudio voluntario).

fatores biológicos, como a aptidão; cognitivos, como a inteligência; e sociopsicológicos, como a motivação e a atitude. Cada uma das três principais teorias apresentadas baseia-se em um elemento principal.

A teoria Nativista, também chamada de Inatista, por exemplo, pauta-se nas questões inatas ao ser humano, enfatizando o biológico. Sobre a mesma, Preston & Young (2000, p. 09) mencionam "... a aquisição como resultado de uma capacidade biológica inata para a aprendizagem".¹¹ Ou seja, todo indivíduo nasce biologicamente preparado para aprender uma LE.

Para Griffin (2005, p. 33-34), "As teorias nativistas são aquelas que contemplam a ASL tomando como base as características próprias das línguas e sua natureza sistemática."¹² Segundo essa teoria, todo ser humano nasce preparado fisiologicamente para desenvolver essa habilidade. Seguramente, apoiam-se na teoria da Gramática Gerativa de Chomsky, que compara nossa mente a uma tábua rasa que, com o tempo, registra as informações.

Este modelo inatista pressupõe, como se sabe, que existe uma carga genética específica para a linguagem, que corresponde à gramática universal e que a aquisição de uma língua é um processo de construção criativa, que segue tais princípios inatos e não somente um processo de formação de hábitos lingüísticos. (PASTOR CESTEROS, 2004, p.112)¹³

Conforme apresentado, segundo a teoria Inatista, o pressuposto mais importante é o biológico, inato a todos os indivíduos.

¹¹ "... la adquisición como resultado de una capacidad biológica innata para el aprendizaje".

¹² "Las teorías nativistas son aquellas que contemplan la ASL tomando como base las características de las lenguas mismas y su naturaleza sistemática".

¹³ Este modelo innatista presupone, como es sabido, que existe una dotación genética específica para el lenguaje, que configura la gramática universal y que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa, que sigue tales principios innatos y no sólo un proceso de formación de hábitos lingüísticos.

A segunda teoria sobre a qual se discorrerá, é a Teoria Ambientalista. Como o próprio nome sugere, esta considera o ambiente como fator preponderante no processo de aprendizagem de uma LE. A este respeito, segundo Preston & Young (2000, p.10), devemos “... conceder muito mais; importância à experiência, a educação e outros fatores <<externos>> que os elementos inatos que participam na aquisição”.¹⁴ Como é possível perceber, a teoria em questão valoriza a importância dos fatores externos, ambientais, ou seja, do meio.

A perspectiva comportamentalista, portanto, entende a realidade como um fenômeno objetivo, e o mundo, como já construído. Por isso, é o meio que determina o sujeito. (...) O foco da educação é o controle por meio de técnicas de reforço próprias e de moldagem de comportamento. (LIBERALI, 2009, p. 09)

Destaca-se, conforme Liberali, a necessidade de reforçar os estímulos recebidos do meio durante o processo a fim de favorecer o desenvolvimento e a própria aprendizagem.

Para Skinner, a aprendizagem manifesta-se por uma mudança de comportamento. Seus experimentos sobre condicionamento operante levaram-no a acreditar que mudanças de comportamento podem ser induzidas da seguinte maneira: provoca-se uma resposta comportamental mediante controle do meio ambiente em que o sujeito é colocado; um reforço ou prêmio-estímulo que segue a esta resposta aumenta sua probabilidade de ocorrência (...). (RIVERS, 1975, p. 88)

Tem-se, portanto, de acordo com os estudos de Skinner, conforme menciona Rivers (1975) que a aprendizagem pode ser condicionada. Inclusive pautando-se no preceito do estímulo-resposta.

¹⁴ “...conceder mucha más; importancia a la experiencia, la educación y otros factores <<externos>> que los elementos innatos que participan en la adquisición”.

... de acordo com uma teoria de aprendizagem neo-behaviorista, através de uma prática repetitiva das estruturas da língua e do devido reforço mediante umas experiências que resultassem positivas para o sujeito, acompanhadas do uso de mecanismos inconscientes de analogia e generalização, se chegava a um uso automático e correto da língua que pretendia aprender. (LLOBERA, 1995, p. 08)¹⁵

Sabe-se que o behaviorismo, também denominado comportamentalismo, tem seu objeto de estudo pautado no comportamento. O neo-behaviorismo voltado ao ensino de línguas busca ênfase neste comportamento de repetição como mecanismo de propiciar a prática repetitiva e o reforço, considerando ser este o modo mais eficaz ao aprendizado de uma LE.

Para explicar a ASL, os ambientalistas propõem como base as relações sociais e os tipos de comunicação que surgem a partir delas. Na realidade as teorias ambientalistas sugeriram de algumas observações de indivíduos que se encontram numa situação de aquisição forçada de uma segunda língua, por exemplo, os imigrantes, e que buscam a comunicação básica sem se preocupar necessariamente com a correção lingüística. (...) É aquisição motivada única e exclusivamente pela necessidade de transmitir e receber mensagens para concluir uma tarefa específica; como, por exemplo, negociar um preço para vender/comprar algum bem. (GRIFFIN, 2005, p. 38)¹⁶

¹⁵ (...) Segundo, una teoría de aprendizaje neo-behaviorista según la cual, a través de una práctica repetitiva de las estructuras de la lengua y del debido refuerzo mediante unas experiencias que resultasen positivas para el sujeto, acompañadas de la puesta en marcha de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, se llegaba a un uso automático y correcto de la lengua que se pretendía aprender.

¹⁶ Para explicar la ASL, los ambientalistas proponen como base las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas. En realidad las teorías ambientalistas surgieron de unas observaciones de individuos que se encuentran en una situación de obligada adquisición de una segunda lengua, p. ej. los inmigrantes, y que buscan la comunicación básica sin preocuparse necesariamente por la corrección lingüística. (...) Es adquisición motivada única y exclusivamente por la necesidad de transmitir y recibir mensajes para llevar a cabo una tarea específica; como por ejemplo negociar un precio para vender/comprar algún bien.

De acordo com a citação anterior, pode-se inferir que a teoria ambientalista voltada ao ensino de LE tenha surgido da necessidade de se aprender uma LE *in loco*. Através do uso da língua de forma real, talvez de tanto ouvir e tentar reproduzir a fim de estabelecer a comunicação, a repetição mediante o meio tenha seu efeito tão positivo durante a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. E, talvez por esse mesmo motivo, a repetição seja algo tão presente nesta teoria.

Cabe ainda mencionar, como exemplo do Ambientalismo, a acomodação, a desnativização e a aculturação, isto é, a inserção cultural do indivíduo no ambiente do idioma em questão, visando uma melhor adaptação.

A aquisição de uma língua, segundo esta teoria, seria um aspecto da aculturação, havendo uma correlação direta entre o nível de domínio da língua alcançada e o grau de aculturação. Em outras palavras, para poder aprender uma segunda língua é imprescindível assimilar valores e comportamentos culturais da comunidade de fala da segunda língua. Esta distancia pode ser real (social) ou percebida (psicológicas) e pode ser pequena ou grande. Conforme a distância, são muitos os fatores que influem sobre o processo, seja de forma positiva ou negativa. (GRIFFIN, 2005, p. 38)¹⁷

Essa necessidade de assimilação dos valores e de comportamentos culturais também constituem o próprio processo de aprendizado de uma LE, pois, ao se aprender uma LE, não se deve aprender apenas a grafia, a pronúncia e o significado, mas sobretudo, o valor que tudo isso adquire na comunicação real. Por isso muitas vezes, para se compreender

¹⁷ La adquisición de una lengua, según esta teoría, sería un aspecto de la aculturación habiendo una correlación directa entre el nivel de dominio de la lengua alcanzada y el grado de aculturación. En otras palabras, para poder aprender una segunda lengua es imprescindible asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad de habla de segunda lengua. Esta distancia puede ser real (social) o percibida (psicológicas), y puede ser pequeña o grande. Según la distancia, entran muchos factores que influyen sobre el proceso, o bien de forma positiva o negativa.

efetivamente a língua, faz-se necessário, inclusive, pensar e agir como os falantes nativos. Em suma, segundo a teoria Ambientalista, o meio tem um inegável valor no processo de aprendizagem de uma LE.

Considerando o processo evolutivo, chega-se à Teoria Interacionista. Pode-se dizer que esta é fruto da mescla das teorias inatista e ambientalista. Segundo Preston y Young (2000, p. 10), “... tentam explicar a aquisição de línguas fazendo uso tanto de elementos inatos como de fatores ambientais”.¹⁸ E mais, colocam como elemento principal o sujeito aprendente, visto que o indivíduo assume um papel ativo, interagindo com os recursos e com o ambiente. De acordo com Schlemmer (2005, p. 33): “Na concepção interacionista, acredita-se que o conhecimento ocorre em um processo de interação entre sujeito e objeto de conhecimento, entre um indivíduo e seu meio físico e social”.

Dentre as teorias interacionistas destaca-se as duas principais: a de Piaget, e a de Vigotsky. Apesar de integracionistas, divergem em alguns aspectos visto que Piaget considera o desenvolvimento a partir da maturidade biológica e Vigotsky, o sócio-interacionismo. Seguindo as ideias de Vigotsky e sua perspectiva sócio-histórico-cultural, Liberali (2009, p. 10) afirma que “O sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Os sujeitos conceitos situados no tempo e no espaço e inseridos no contexto socioeconômico-cultural-político-histórico tornam-se sujeitos pela reflexão sobre o contexto”. Portanto, nessa perspectiva, tem-se que o sujeito e o mundo no qual ele está inserido e se relaciona, integram-se de tal forma que se unificam, passando a serem tratados, ambos conjuntamente. No que se refere ao processo educacional, considera-se, principalmente, dois fatores: a mediação e a interação.

O foco da educação está na mediação, e o processo ensino-aprendizagem realiza-se em contextos históricos, sociais e culturais. A produção e conceitos

¹⁸ “... intentan explicar la adquisición de lenguas echando mano tanto de elementos innatos como de factores ambientales”.

científicos realizam-se na interação com conceitos cotidianos, por meio de tarefas de desafio e descoberta. Alunos constituem-se como participantes da interação, parceiros na zona de construção. Já o professor atua como mediador e par mais experiente no conteúdo focado. (LIBERALI, 2009, p. 10)

Dessa forma, tem-se, segundo Liberali (2009, p. 10), que a educação pautada no sócio-interacionismo é capaz de formar indivíduos conscientes e críticos, capazes de agir a seu favor e do coletivo.

Nesse enquadre, formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhe são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos. (LIBERALI, 2009, p. 10)

Em se tratando da aprendizagem de línguas e, em particular, de LE, essa interação é primordial. É, principalmente, fazendo o uso da língua que a comunicação se estabelece. Segundo Griffin (2005, p. 45), o ato de se comunicar é “segundo a teoria do discurso, o motor de aprendizagem das línguas”.¹⁹ E mais, ainda segundo Griffin (2005, p. 45), “no caso de uma L2 dá a entender que o tipo de comunicação que rodeia o aprendiz, influi sobre o tipo de L2 que o aprendiz aprende”.²⁰ A relevância do meio muito diz em relação ao tipo de língua que se aprende. Isto porque sabe-se que a língua, por ser algo vivo, está em constante evolução. Principalmente a língua oral. E, que nesta, muitas vezes, os pressupostos teóricos que regem a língua culta não são utilizados, daí a importância de se verificar a que tipo de língua estrangeira se está tendo acesso.

Outro elemento que merece destaque diz respeito à prática do que se aprende. Para Griffin (2005, p. 45), “A participação ativa do aprendi-

¹⁹ “según la teoría del discurso, el motor del aprendizaje de las lenguas”.

²⁰ “en el caso de una L2 da a entender que el tipo de comunicación que rodea al aprendiz, influye sobre el tipo de L2 que el aprendiz aprende”.

diz no ato de comunicação é o que faz que o aprendiz aprenda a dominar a L2 mais ou menos bem, com maior ou menos rapidez”²¹. Ou seja, quanto mais o aprendiz utiliza o idioma, mais ele a aprende e a domina.

Como já mencionado anteriormente, aprender uma LE é muito mais que conhecer as regras fonéticas, gramaticais e semânticas. É usá-la em contexto de uso real quando a comunicação necessita ser efetivada e estabelecida de acordo com as intenções dos interlocutores. Para Griffin (2005, p. 45), “Em toda comunicação sempre existe uma necessidade de negociar o significado das intenções dos interlocutores em todo momento”.²² É esse significar e ressignificar que faz too o sentido do uso da língua. E mais: faz com que a comunicação assuma seu papel social.

Pode-se deduzir que, a partir do uso e do desenvolvimento dessas teorias surge o que conhecemos como Teoria do Discurso. Trata-se da teoria que serve como base para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de LE. E, considerando a evolução acerca do ensino de LE, tem-se hoje um ensino pautado no uso real da língua e na construção de interação e significados, diferente de outrora, que se baseava na ora na tradução, ora na gramática, ou ainda, na repetição mecanizada de palavras. É a partir da teoria do discurso que surge, dentre outras, a ideia da competência comunicativa, hoje já chamada também de competência interativa. Assim como também surgem a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Neurolinguística, ciências fruto da interação das três teorias iniciais com os aspectos sócio-culturais.

Atualmente, auxiliado por estas ciências, é possível compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem, e assim escolher de modo mais eficiente os métodos e os enfoques a serem utilizados em sala, a fim de facilitar o aprendizado, sempre colocando o aprendiz como um sujeito ativamente participe no desenvolvimento de tais habilidades, capaz de construir seu próprio conhecimento.

²¹ “La participación activa del aprendiz en el acto de comunicación es lo que hace que el aprendiz aprenda a dominar la L2 más o menos bien con más o menos rapidez”.

²² “En toda comunicación siempre hay una necesidad de negociar el significado de las intenciones de los interlocutores en todo momento”.

Com a finalidade de oferecer uma maior compreensão acerca do tema, a seguir serão apresentados alguns métodos e enfoques utilizados no ensino de LE.

2.2 Métodos e enfoques

Na tentativa de compreender os processos de ensino e de aprendizagem assim como também, a fim de proporcionar uma melhor qualidade dos mesmos, foram surgindo, ao longo dos anos, inúmeros métodos e enfoques voltados ao ensino de LE.

Inicia-se, portanto, essa seção, tratando acerca dos métodos. Esta palavra de origem grega – *methodos* – traz consigo a ideia de caminho, maneira ou modo como se propõe a fazer alguma coisa, seguindo determinada ordem e/ou orientação. Em outras palavras, seria aquilo que, em nosso cotidiano, costumamos dizer “um caminho para se chegar a um fim”. Contudo, a escolha da metodologia está diretamente relacionada ao tipo de enfoque que se deseja utilizar, bem como os objetivos que se deseja alcançar. Desta maneira, metodologia e enfoque caminham paralelamente. E, segundo Pastor Cesteros (2004), é o enfoque quem determina a metodologia escolhida. Enfatiza-se também o fato de os métodos representarem um modelo estrutural, e por isso serem compostos por técnicas que, por sua vez, constituem o que há de concreto nas relações de ensino-aprendizagem. Este último é, na realidade, composto por recursos e dinâmicas que aplicam, na prática, os estudos teóricos, a fim de constituir efetivamente as relações de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que, atualmente, o grande destaque está nos métodos que visam estabelecer a interatividade e a comunicação, sendo, portanto, o próprio estudante o protagonista de seu processo de aprendizagem. Contudo, nem sempre fora assim. Outrora, o ensino de língua era uma atividade repetitiva, burocrática e sem o menor vínculo com a prática real.

Fazendo um breve apanhado acerca dos métodos de aprendizagem de LE, pode-se mencionar o de Gramática-tradução, também conhecido como método Direto; o método Audiolingual, cujo foco é a oralidade. Voltando o destaque para a importância da instrução e do conhecimento no processo tem-se os métodos humanistas, dentre os quais destacamos o método Silencioso; a Sugestopedia; a Aprendizagem do idioma na comunidade; a Resposta Física Total; e o método Natural de Krashen y Terrell. E, dentro da concepção da orientação comunicativa, destacaremos o Enfoque Comunicativo e o Enfoque por Tarefas.

Destaca-se que o método Gramática-tradução é um dos mais antigos, uma vez que era usado para ensinar latim. Este visava a apropriação de um vocabulário previamente elaborado que somado às informações gramaticais propiciavam ao aprendiz a possibilidade de ler e de traduzir textos e/ou frases em latim.

Apesar de que se conhece com o nome de método tradicional ou de gramática-tradução este foi o que provavelmente ocupou um período mais amplo na história do ensino de segundas línguas, é certo que este tipo de aprendizagem baseado na gramática não seguiu um único modelo, pois foi se estabelecendo e se destacando ao longo dos séculos. (...) Por tanto, não se trata de elaborar uma gramática, pois a pretensão destes livros de diálogos é ensinar a língua através da leitura e memorização de textos usuais; (...) podemos dizer, para finalizar, que o que este método é, define-se em seu caráter eminentemente prático e a escassa atenção que mereceram dentro do sistema escolar, apesar de que foram muito empregados e valorizados por sua utilidade. (PASTOR CESTEROS, 2004, p.136)²³

²³ A pesar de que se conoce con el nombre de método tradicional o de gramática-traducción al que ha ocupado probablemente un periodo más amplio en la historia de la enseñanza de segundas lenguas, lo cierto es que este tipo de aprendizaje basado en la gramática no ha seguido un único modelo, pues ha ido conformándose y matizándose a lo largo de los siglos.(...) Por lo tanto, no se trata de elaborar una gramática, sino que la

Tratando do método Direto, pode-se mencionar que o mesmo se baseia no uso oral da língua. Neste, a gramática pauta-se no modo indutivo, uma vez que as aulas são ministradas em língua estrangeira, e sendo o professor um falante nativo do idioma em questão, utiliza-se de desenhos e de objetos para auxiliar na exploração de vocabulário. De acordo com Santamaría Pérez (2006, p. 28), “O ensino se orienta a fim de aproximar-se da língua oral coloquial. Dá-se referida importância à fonética. A gramática se constrói com exemplo e não com regras”.²⁴

A repercussão do método direto foi enorme. Até metade do século XX obteve grande difusão e aceitação, entre outras razões, porque recorria ao que, historicamente e de modo oposto ao método tradicional, havia constituído a opção de aprendizagem natural das línguas. (PASTOR CESTEROS, 2004, p.140)²⁵

Segundo a citação anterior, seu destaque deveu-se à utilização de técnicas e de estratégias que proporcionavam a aprendizagem da língua a partir de um processo natural.

Ainda no século XX, mas a partir de 1940, a sociedade começa a apresentar novos ideais. Obviamente que essas novas ideias também se estendem à educação. Novos valores, novas perspectivas de vida, e com um aumento na qualidade de vida muitas percebe-se uma necessidade de troca e de interação entre os países e, por conseguinte, entre a população. Verifica-se, por exemplo, um maior interesse por viagens a outros países,

pretensión de estos libros de diálogos es enseñar la lengua a través de la lectura y memorización de textos usuales; (...) podemos decir, para finalizar, que lo que es define en su carácter eminentemente práctico y la escasa atención que merecieron dentro del sistema escolar, a pesar de que fueron muy empleados y valorados por su utilidad.

²⁴ “La enseñanza se orienta hacia la lengua oral coloquial. Se da la importancia a la fonética. La gramática se formula con ejemplo y no con reglas”.

²⁵ La repercusión de método directo fue enorme. Hasta mediados del siglo XX obtuvo gran difusión y aceptación, entre otras razones, porque recogía lo que, históricamente y de modo opuesto al método tradicional, había constituído la opción de aprendizaje natural de las lenguas.

o que proporciona um intercâmbio de língua e de cultura. Dentro dessa estrutura, destacam-se dois métodos que utilizam o enfoque oral: o método Situacional, e o método Audiolingual.

Segundo o método Situacional, o ensino de uma LE se baseia como uma espécie de transferência da gramática da LM para LE. De acordo com Pastor Cesteros (2004, p. 142) “... tratava-se de analisar a língua que se vai ensinar (neste caso, o inglês) y classificar as principais estruturas gramaticais, que são as que ajudariam a um falante nativo a aprender as regras”.²⁶ Para Santamaría Pérez (2006, p. 28), dentro desse enfoque: “A língua é uma série de estruturas, as quais se associam a um contexto situacional.”²⁷ Observa-se, contudo, que essas tentativas ainda não são as ideais visto que se estabelecem de maneira controlada e direcionada, não correspondendo, efetivamente, ao que se considera uma prática real e ativa da língua.

Em se tratando do método Audiolingual, observa-se uma ênfase na oralidade a partir da audição.

A nova ênfase na capacidade de comunicação numa língua estrangeira levou à formação do termo “audioral”, para designar um método que pretende desenvolver primeiro as habilidades de falar e ouvir, constituindo a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nelson Brooks, da Universidade de Yale, sugeriu o termo “audiolingual”. (RIVERS, 1975, p. 31)

Percebe-se a preocupação com o uso das estruturas que compõem a língua – gramática, vocabulário, fonologia, semântica etc. –, a fim de proporcionar comunicação. Porém, trata-se ainda de uma prática controlada e mecânica.

²⁶ “... se trataba de analizar la lengua que se fuera a enseñar (en este caso, el inglés) y clasificar las principales estructuras gramaticales, que son las que ayudarían a aprender las reglas a un hablante no nativo”.

²⁷ “La lengua es una serie de estructuras, las cuales se asocian a un contexto situacional”.

Algumas das peculiaridades do método audiolingual (também chamado audiolinguístico ou áudio-oral) já tinham sido propagadas em maior ou menor medida por distintas opções metodológicas: a prática através da repetição <<mecânica>> de estruturas, a importância concedida a aprender a falar (sobre outras destrezas), a necessidade de relacionar o léxico aprendido com o de uso cotidiano ou a consciência de que um ensino centrado exclusivamente na gramática era inoperante. (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 143)²⁸

Tem-se mecanizada inclusive a escrita que se apresenta em forma de repetição a partir de modelos pré-estabelecidos. Este método também denominado de estrutura-global, considera a escrita, segundo Cassany (2005, p. 11), como uma “concepção da estrutura como instrumento exclusivo de reforço da oralidade: se escreve pouco, só para recordar ou preparar a prática de diálogos orais e com modelo correto e gramaticalmente elaborado”.²⁹

Cabe ressaltar que o método em questão fora desenvolvido a partir da necessidade de capacitar o exército para que o mesmo pudesse estabelecer relações com aliados em território internacional. Para intensificar a aprendizagem de LE foram criados cursos intensivos que visavam, prioritariamente, oferecer o conhecimento básico da língua, com a finalidade de promover a comunicação, priorizando a oralidade. Rivers (1975, p. 32) ainda acrescenta que: “As origens do método audiolingual remontam ao trabalho dos linguistas estruturalistas e antropólogos cul-

²⁸ Algunas de las peculiaridades del método audiolingual (también llamado audiolinguístico o audio-oral) ya habrían sido propagadas en mayor o menor medida por distintas opciones metodológicas: la práctica a través de la repetición <<mecánica>> de estructuras, la importancia concedida a aprender a hablar (sobre otras destrezas), la necesidad de relacionar el léxico aprendido con el de uso cotidiano o la conciencia de que una enseñanza centrada exclusivamente en la gramática era inoperante.

²⁹ “concepción de la estructura como instrumento exclusivo de refuerzo de la oralidad: se escribe poco, sólo para recordar o preparar la práctica de diálogos orales y con estándar correcto y gramaticalmente elaborado”.

turais americanos, que trabalhavam segundo a mesma abordagem dos psicólogos behavioristas”.

No final dos anos 1950 do século XX surge um novo método que, por sua vez visa proporcionar uma prática mais próxima à realidade, tornando-se, portanto, significativa.

A chave da aprendizagem estará agora no que o aprendiz assimile de um modo consciente, mediante processos cognitivos, a gramática da segunda língua (explícita, por tanto, de modo que a interiorização se produza mediante prática significativa).³⁰ (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 147)

Acredita-se que para se construir uma aprendizagem significativa faz-se necessário seguir os preceitos da gramática e da estruturação do idioma, visando sua utilidade prática. Pois de acordo com Pastor Cesteros (2004, p. 90): “De acordo com o enfoque cognitivista, o ensino dos conteúdos gramaticais de língua deveria ser dedutivo e explícito, mas não desde um ponto de vista normativo, mas sim descritivo”.³¹

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, surgem os métodos humanistas. Por se estruturarem em consonância com outras áreas das ciências, como Psicologia, Psicolinguística e Neurolinguística, são, inicialmente, considerados como métodos alternativos. Apesar de uma resistência inicial torna-se importante salientar o quanto relevante foi para o crescimento das relações de desenvolvimento de ensino de LE a influência de tais disciplinas, visto que a partir dos estudos unificados surgem o método Silencioso de Gatteno; a Sugestopedia de Lozanov; a Aprendizagem de línguas na comunidade de Curran; o método de Resposta Física Total de Asher, e o método Natural de Krashen y Terrell.

³⁰ La clave de aprendizaje estará ahora en que el aprendiz asimile de un modo consciente, mediante procesos cognitivos, la gramática de la segunda lengua (explícita, por tanto, de modo que la interiorización se produza mediante práctica significativa

³¹ “De acuerdo con el enfoque cognitivista, la enseñanza de los contenidos gramaticales de la lengua debía ser deductiva y explícita, pero no desde un punto de vista normativo, sino descriptivo”.

Caleb Gatteno é o responsável por desenvolver um método capaz de propiciar uma mudança no paradigma professor-aluno, visto que busca incentivar a autonomia do próprio aluno com relação a seu aprendizado.

Neste sentido cabe interpretar o <<silêncio>> do professor como um procedimento que possibilita e aumenta a autonomia do aluno, pois assim ele deixa de ser o centro das atenções e pode observar melhor como atuam os alunos. Por isso, o professor deverá permanecer o maior tempo em silêncio, embora esteja tentando que se produza a máxima interação oral entre os alunos. (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 148)³²

O professor passa do papel de único detentor de conhecimento para ser um mediador nesse processo.

Outro método que se baseia na Psicologia é o criado pelo pedagogo búlgaro Georgi Lozanov, denominado Sugestopedia. Este considera como fatores relevantes no processo de aprendizagem os estados de consciência e de concentração do aprendiz.

Neste método, que trabalha com grupos de não mais que doze alunos, se pode distinguir duas etapas na preparação do aprendiz. A primeira, *des-sugestionadora*, consiste em eliminar todas aquelas barreiras, psicológicas ou não, que inibem a aprendizagem, como o medo do erro ou do ridículo, ou não ter uma visão global das tarefas que serão realizadas. Com tal objetivo, o aluno adota ao longo do curso a personalidade de um personagem fictício. Na segunda etapa, de *sugestão*, criam-se as condições favoráveis para uma aprendizagem natural da segunda língua, num ambiente relaxado e acolhedor, no qual se fo-

³² En este sentido cabe interpretar el <<silencio>> del profesor como un procedimiento que posibilita y potencia la autonomía del alumno, porque así deja de ser el centro de atención y puede observar mejor cómo actúan los alumnos. Por ello, el profesor deberá permanecer el mayor tiempo posible en silencio, aunque eso sí, intentando que se produzca la máxima interacción oral entre los alumnos.

mente a imaginação e se aumente a capacidade intelectual. (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 149)³³

Ao contrário da ideia de evolução defendida por Cesteros, Santamaría Pérez (2006, p. 29) considera a Sugestopedia como um método “Bastante convencional ainda que o que se memorize sejam fragmentos inteiros de textos significativos”.³⁴ Apesar de proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa e, por consequência, a consciência, esse ainda não é o método que possa ser considerado completo.

Seguindo a perspectiva humanística, tem-se o método Língua na comunidade ou Aprendizagem comunitária de uma língua.

Os objetivos que perseguem são, a partir de uma perspectiva lingüística, conseguir fluidez na língua meta, especialmente falada, e desde um ponto de vista extralingüístico, obter a mais sólida identidade do aprendiz, algo assim como uma <<competência humanística>>. Para isso, se defende um enfoque integral que unifica os planos cognitivo e afetivo e se deseja criar na aula um bom ambiente de grupo (entre professor e alunos), onde não se promove a competitividade, mas sim a cooperação. Deste modo, a aprendizagem não é concebida como uma conquista individual, mas sim coletiva. (PASTOR CESTEROS, 2006, p.150-151)³⁵

³³ En este método, que trabaja con grupos de no más de doce alumnos, se pueden distinguir dos etapas en la preparación del aprendiz. La primera, *des-sugestionadora*, consiste en eliminar todas aquellas barreras, psicológicas o no, que inhiben el aprendizaje, como el miedo al error o al ridículo, o no tener una visión global de las tareas que se van a realizar. Con tal objetivo, el alumno adapta a lo largo del curso la personalidad de un personaje ficticio. En la segunda etapa, de *sugestión*, se crean las condiciones favorables para un aprendizaje natural de la segunda lengua, en un ambiente relajado y acogedor, en el que se fomente la imaginación y se aumente la capacidad intelectual.

³⁴ “Bastante convencional aunque lo que se memorizan son fragmentos enteros de textos significativos”.

³⁵ Los objetivos que persiguen son, desde una perspectiva lingüística, conseguir fluidez en la lengua meta, especialmente la hablada, y desde un punto de vista extralingüístico, obtener una más sólida identidad del aprendiz, algo así como una <<competencia humanística>>. Para ello, se aboga un enfoque integral que aúne los planos cognitivo

Segundo Santamaría Pérez (2006, p. 29), “A língua é um sistema para a comunicação. Envolve o indivíduo por completo: sua formação cultural, os processos educativos e o desenvolvimento comunicativo”.³⁶ Desta forma, tem-se que a língua é individual e coletiva. Individual pelas particularidades de produção e uso de cada indivíduo; e coletivo, porque se estabelece e se desenvolve, exatamente, em um contexto social, ou seja, se efetiva mediante o estabelecimento destas relações na coletividade. Santamaría Pérez (2006, p. 30) enfatiza que “A língua é interação e cooperação”.³⁷

O método Resposta Física Total, do professor de psicologia James Asher, refere-se a um aprendizado que contempla as atividades cognitivas e motoras.

A peculiaridade do método consiste em ensinar a língua através da atividade física e mediante a coordenação do discurso e ação, partindo da premissa de que a atividade psicomotora favorece a aprendizagem da segunda língua.³⁸ (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 152)

Portanto, o componente semântico se associa às ações desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem, ações essas coordenadas pelo professor porém capaz de despertar a participação, a confiança, a motivação e a cumplicidade por parte do próprio aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Conforme Pastor Cesteros (2004, p. 153), “... trata-se de um método centrado no professor, cujo papel é ativo, pois

y afectivo y se aspira a crear en la clase en buen ambiente de grupo (entre profesor y alumnos), en el que no se fomente la competitividad, sino la cooperación. De este modo, el aprendizaje no es concebido como un logro individual, sino colectivo.

³⁶ “La lengua es un sistema para la comunicación. Implica a toda la persona: su formación cultural, los procesos educativos y desarrollo comunicativo”.

³⁷ “La lengua es interacción y cooperación”.

³⁸ La peculiaridad del método consiste en enseñar la lengua a través de la actividad física y mediante la coordinación de discurso y acción, partiendo de la premisa de que la actividad psicomotriz favorece el aprendizaje de la segunda lengua”.

é ele quem decide o programa, serve de modelo lingüístico e dirige a realização das tarefas”.³⁹ Uma vez que proporciona conexão, pode ser classificada como uma teoria estímulo-resposta, podendo ser classificada como teoria Conexista.

O método Natural de Krashen y Terrell, cujo enfoque também é humanista, busca propiciar uma forma de comunicação mais próxima do real. Segundo Pastor Cesteros (2004, p. 155), “Este enfoque se baseia no uso da língua em situações de comunicação real, sem necessidade de utilizar a língua nativa dos aprendizes. Por isso se pode qualificar o programa de funcional, situacional e temático não-gramática”.⁴⁰ Observa-se que nesta, a LM não deve ser considerada como base na aprendizagem da LE.

Em relação aos métodos cuja orientação é a comunicativa, podemos citar o Enfoque Comunicativo e o Enfoque por Tarefas.

Podemos dizer que com o enfoque comunicativo surge uma “nova forma” de ensinar língua. Passamos de uma concepção de língua baseada no conhecimento que tem o falante/ouvinte ideal de sua língua, o qual permite produzir e defender infinitas orações de sua língua gramaticalmente corretas a uma concepção de língua baseada no conhecimento subjacente que contem o conhecimento gramatical da língua junto à capacidade de usá-la em situações concretas de maneira adequada. Isto é, o importante já é não dominar as regras gramaticais de uma língua, mas sim que o importante é poder usar essa língua de forma correta em cada contexto comunicativo e para isso é necessário dominar uma série de componentes... (SANTAMARÍA PÉREZ, 2006, p. 24)⁴¹

³⁹ “...se trata de un método centrado en el profesor, cuyo papel es activo, pues es quien decide el programa, sirve de modelo lingüístico y dirige la realización de las tareas”.

⁴⁰ “Este enfoque se basa en el uso de la lengua en situaciones de comunicación real, sin necesidad de utilizar la lengua nativa de los aprendices. Por ello se puede calificar el programa de funcional, situacional y temático no gramática”.

⁴¹ Podemos decir que con el enfoque comunicativo surge una “nueva forma” de enseñar lengua. Pasamos de una concepción de la lengua basada en el conocimiento que tiene el hablante/oyente ideal de su lengua, el cual le permite producir y entender infinitas ora-

Portanto, de acordo com essa metodologia, deve-se dar notória relevância aos componentes gramaticais, discursivos, sociolinguísticos e estratégicos, isto é, a aprendizagem efetivamente dar-se-á mediante a consecução interativa dos componentes anteriormente citados. Griffin, por sua vez, acrescenta que:

Estudiosos como Canale, Swain, Bachmain e Palmer (entre outros) definiram o conceito de competência comunicativa estabelecendo três áreas de atuação: a competência organizativa, a competência pragmática e a competência estratégica. A organizativa determina que o aprendiz deve aprender a organizar ou sequenciar os diferentes componentes do código linguístico para que este obtenha sentido lógico na comunicação. A pragmática trata de como o aprendiz seleciona a língua organizada de acordo com o contexto e os interlocutores da comunicação que se vai realizar. E a estratégica é necessária para compensar a falta de recursos linguísticos ou para tentar solucionar problemas de comunicação que surjam por diversos motivos.⁴² (GRIFFIN, 2005, p. 11)

Dessa forma, a competência comunicativa tem como objeto de estudo a comunicação, considerando que esta só se constitui quando o aluno possui um determinado grau de conhecimentos

ciones de su lengua gramaticalmente correctas a una concepción de la lengua basada en el conocimiento subyacente que contiene el conocimiento gramatical de la lengua junto con la capacidad de usarla en situaciones concretas de manera adecuada. Esto es, lo importante ya no es dominar las reglas gramaticales de una lengua sino que lo importante es poder usar esa lengua de forma correcta en cada contexto comunicativo y para ello es necesario dominar una serie de componentes...

⁴² Investigadores como Canale, Swain, Bachmain y Palmer (entre otros) definieron el concepto de la competencia comunicativa estableciendo tres áreas de actuación: la competencia organizativa, la competencia pragmática y la competencia estratégica. La organizativa se refiere a que el aprendiz debe aprender a organizar o secuenciar las diferentes componentes del código lingüístico para que tenga sentido lógico en la comunicación. La pragmática trata de cómo el aprendiz selecciona la lengua organizada de acuerdo con el contexto y los interlocutores de la comunicación que se va a realizar. Y la estratégica es necesaria para compensar por la falta de recursos lingüísticos o para subsanar problemas de comunicación que surjan por diversos motivos.

gramatical, fonético, sintático, semântico e sabe usá-los adequadamente. Por isso, o método Comunicativo também pode ser denominado Nocional-funcional. Dentro dele, e considerando especialmente a habilidade da escrita, podemos dizer que esta se processa de forma real, em condições e situações sociais relacionadas ao cotidiano, como uma experiência verídica. Para Cassany (2005, p. 11) trata-se de “... uma habilidade comunicativa real, com tipos de texto particulares, que desenvolvem funções nos contextos sociais com registro e dialetos apropriados”.⁴³ Desse modo, as habilidades se inter-relacionam.

(...) o que se identifica em qualquer caso é o planejamento da competência comunicativa como principal objetivo do ensino de idiomas, mediante o desenvolvimento das quatro destrezas lingüísticas. A visão da aprendizagem baseada na experiência e centrada no aluno também define este enfoque, e trata de características que já tinham sido defendidas em outras metodologias ao longo do tempo. (PASTOR CESTEROS, 2004, p.158-159)⁴⁴

Pastor Cesteros (2004, p. 159) ainda acrescenta: “De acordo com a teoria da língua em que se baseia, podemos afirmar que segundo o presente enfoque a língua é, antes de tudo, comunicação”.⁴⁵ Pode-se, portanto, mencionar que a finalidade principal de toda e qualquer língua é a de estabelecer comunicação.

⁴³ “... una habilidad comunicativa real, con tipos de texto particulares, que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados”.

⁴⁴ (...) lo que se identifica en cualquier caso es el planteamiento de la competencia comunicativa como principal objetivo de la enseñanza de idiomas, mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. La visión del aprendizaje basado en la experiencia y centrado en el alumno también define este enfoque, si bien se trata de rasgos que ya habían sido propugnados desde otras metodologías a lo largo del tiempo.

⁴⁵ “Por lo que respecta a la teoría de la lengua en que se basa, podemos afirmar que según el presente enfoque la lengua es ante todo comunicación”.

Ainda nos anos 1980 do século XX, como evolução do enfoque comunicativo, surge o Enfoque por Tarefas. Este método é defendido por David Nunan e baseia-se na diversidade de tarefas que visam ao desenvolvimento das habilidades e, conseqüentemente, ao aprendizado da língua. De acordo com Pastor Cesteros o Enfoque por Tarefas (2004, p. 162), “(...) pressupõe ir do particular ao geral, no qual o currículo não será uma série de indicações prescritivas, mas sim a documentação e sistematização da prática na aula”.⁴⁶ Desta forma, acredita-se ser mais fácil trabalhar as necessidades dos alunos, visto que, segundo Pastor Cesteros (2004, p.162) dá-se, o “... uso comunicativo da língua (...)”.⁴⁷ Ou seja, este método estrutura-se em uma concepção rica da língua.

Para finalizar, menciona-se o enfoque baseado nos conteúdos. Trata-se do uso de conteúdos a fim de desenvolver as habilidades necessárias à construção da língua. Para Santamaría Pérez (2006, p. 30), “A língua é um vínculo para aprender um conteúdo. Importância dos textos. Integração das destrezas. A língua se usa com fins específicos”.⁴⁸

Em se tratando da habilidade escrita e considerando esse método, Cassany (2005, p. 11) acrescenta: “... a escrita com todas as suas funções põe-se a serviço da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos de uma disciplina de estudo”.⁴⁹ Desse modo, a escrita volta-se à fixação dos demais conteúdos e proporciona a integração das destrezas, favorecendo, assim, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

⁴⁶ “(...) presupone ir de lo particular a lo general, en el que el currículo no será una serie de indicaciones prescriptivas, sino la documentación y sistematización de la práctica en la clase”.

⁴⁷ “... uso comunicativo de la lengua (...)”.

⁴⁸ “La lengua es un vínculo para aprender un contenido. Importancia de los textos. Integración de las destrezas. La lengua se usa con fines específicos”.

⁴⁹ “... la escritura con todas sus funciones se pone al servicio del aprendizaje de los contenidos académicos de una disciplina de estudio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e/ou aprender uma Língua Estrangeira é tarefa árdua, consistente, perspicaz e contínua. Há que ter em mente o que se quer aprender/ensinar, com que finalidade e para quem ensinar. Dessa forma, torna-se imprescindível considerar o público-alvo assim como também as características inerentes ao aprendiz (questões voltadas à faixa etária e à nacionalidade; questões culturais, econômicas, políticas e sociais; de interesses específicos, dentre outras. Por essa razão, deve-se analisar bem o contexto de ensino a fim de escolher a metodologia mais adequada à situação de aprendizagem, destacando que os fatores psico-emocionais exercem papel fundamental neste processo. Portanto, a atividade de ensinar e a de aprender uma LE deve constituir-se como prazerosa, dinâmica e interativa. Afinal aprender uma LE não é apenas memorizar regras gramaticais ou estruturas fonéticas, mas sim adequar a língua às diversas situações de uso, respeitando, inclusive, as questões culturais que lhe são inatas. E, acima de tudo, fazer o uso da língua para estabelecer comunicação.

Pensando em auxiliar o docente neste processo de escolha foram apresentadas algumas teorias, metodologias e enfoques metodológicos de aprendizagem.

Verificou-se, à medida que tais conteúdos iam se apresentando que, apesar de surgirem em épocas diferentes, os mesmos, ao longo do tempo, vão interagindo, se integrando, se complementando, constituindo-se em mudanças e melhorias, principalmente, no que diz respeito às estratégias de ensino.

Reitera-se que a escolha do enfoque e da metodologia deve estar pautada nos objetivos especificados e pré-estabelecidos para cada contexto de ensino. Contudo, há de se considerar sempre as diversidades individuais, sociais, psicológicas e linguísticas. Portanto, percebe-se que não há fórmula pronta, tampouco mágica, quando o assunto é ensino-aprendizagem de idiomas.

Sendo, atualmente, a língua estrangeira um mecanismo capaz de promover a participação social, a inserção no mundo do trabalho, a possibilidade de propiciar uma maior compreensão do mundo, e valorização do indivíduo, busca-se cada vez mais, uma aumento no número de pesquisas que voltem-se ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Afinal, ao se ensinar uma língua estrangeira busca-se desenvolver habilidades funcionais e gramaticais, mas, principalmente, promover o uso da língua em contexto real de uso, a fim de propiciar interação e, sobretudo, comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e códigos e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002.

CASSANY, Daniel. **Expresión escrita em L2/ELE.** Madrid: Arco Libros S.L., 2005.

FERRO, Jefferson. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira.** Curitiba: Ibplex, 2008.

GRIFFIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Arcolibros, 2005.

HARGREAVES, A. **Enseñar en la sociedad del conocimiento.** Barcelona: octaedro, 2003.

KUETHE, James L. **O processo ensino-aprendizagem.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

LLOBERA, M. (et al). **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. Colección investigación didáctica.

LOLLINI, Paolo. **Didática & Computador.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

NORTE, Mariângela Braga. Estudo cooperativo e auto-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e comunicação/internet. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org). **Ambientes virtuais de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Ferreira de. **A Didática... num enfoque dinâmico.** Niterói: UFF, 1981.

PASTOR CESTEROS, Susana. **Aprendizaje de segundas lenguas.** Lingüística aplicada a La enseñanza de idiomas. Alicante: Publicaciones de Universidad de Alicante, 2004.

PRESTON, R. Dennis; YOUNG, Richard. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.** Tradução Francisco Moreno Fernández. Madrid: Arco Libros S.L., 2000.

RIEDEL, Harald. **Didática e prática de ensino: aspectos ideológicos, científicos e técnicos.** Tradução de Edwino Aloysius Royer. São Paulo: EPU, 1981.

RIVERS, Wilga Marie. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras.** Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

SANTAMARÍA PÉREZ, María Isabel. **La enseñanza del léxico como lengua extranjera.** Alicante: Universidad de Alicante, 2006.

SILVA, Luz María Pires da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (Organização) e DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri [et al.] **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANÁLISE DA ESTRUTURA RETÓRICA DO GÊNERO *RESUMEN* EM ARTIGOS CIENTÍFICOS¹

Francisca Anatânia Maia Bessa

José Cezinaldo Rocha Bessa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, temos presenciado uma certa preocupação com o desenvolvimento de trabalhos que se dedicam a pesquisar gêneros textuais do universo acadêmico-científico sob múltiplos enfoques teórico-metodológicos. Em muitos desses trabalhos, constatamos um crescente interesse pelo estudo de gêneros na perspectiva de análise de Swales (2009), em especial pelo estudo do aspecto da organização retórica.

Revisando a literatura, encontramos, na esteira da perspectiva de Swales (2009), diversas pesquisas voltadas para a análise de gêneros textuais os mais diversos que circulam na esfera acadêmico-científica. Para citar alguns estudiosos do contexto brasileiro, lembramos Motta-Roth & Hendges (1998), Araújo (2009) e Santos (1995), que utilizaram o modelo de análise de estruturação retórica em artigos científicos para investigação do gênero resumo de dissertações. Motta-Roth (2008) e Araújo (2009) também aplicaram o referido modelo para análise do gênero resenha, e Santos (1995) aplicou-o na análise de *abstracts*. A contribuição desse modelo é tão representativa para os estudos da área, que ele tem servido de base, inclusive, para o estudo de gêneros que não pertencem à esfera científica, como é o caso da investigação do gênero acórdão jurídico, desenvolvida por Soares e Catunda (2007).

¹ Este texto é resultado de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de Curso de Letras, habilitação em Língua Espanhola, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de A. Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. À versão que aqui apresentamos, foram incorporadas várias modificações, muitas delas resultantes do diálogo estabelecido com o colega Prof. Glauber Lima Moreira, a quem agradecemos por seus apontamentos e suas valiosas sugestões.

Tendo em vista que a esfera acadêmica, enquanto espaço de interação comunicativa e espaço de produção do conhecimento, apresenta características próprias quanto à sua organização e funcionamento, e considerando que o gênero *resumen* desempenha importante papel nessa esfera, é que optamos por realizar nossa pesquisa sobre esse gênero acadêmico-científico. Centramos nossa atenção na investigação dos mecanismos retóricos de condução de informações no gênero *resumen* em artigos científicos. Nesse sentido, procuramos dar conta dos seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar como são organizadas as informações no gênero *resumen* de artigos científicos; (ii) verificar o encadeamento semântico entre as informações das unidades retóricas, observando se esse encadeamento contribui para a construção de sentido nesse gênero; e (iii) analisar se as informações contidas nas unidades retóricas realizam de modo bem sucedido as características do gênero em estudo.

Para realização da investigação, desenvolvemos uma pesquisa de caráter descritivo e interpretativo e de natureza qualitativa e quantitativa. Para os propósitos dessa pesquisa, foram selecionados, aleatoriamente, 10 *resúmenes* acadêmicos escritos em espanhol, submetidos por profissionais de língua espanhola ao XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Integração de Culturas, em João Pessoa, Paraíba, ocorrido no período de 06 a 09 de outubro de 2009, que foram descritos e analisados observando o modelo de análise de estrutura retórica na perspectiva de Swales (2009).

1 A PERSPECTIVA DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS EM SWALES²

Tanto em âmbito nacional como internacional, há hoje um grande interesse pelo estudo de gêneros textuais/gêneros do discurso. Esse

² Mesmo reconhecendo a distinção entre os termos *gênero textual* e *gênero do discurso*, proposta por Rojo (2008), estes são tomados, neste trabalho, como equivalentes. De todo modo, o termo *gênero textual* será mais recorrente aqui, tendo em vista que seguimos a perspectiva de Swales (2009).

notável interesse tem sido percebido através da proliferação de estudos sobre os mais diversos gêneros em seus diversos contextos de uso e não apenas em contexto de sala de aula. Tal interesse resulta da divulgação das ideias de várias perspectivas que têm se ocupado do estudo dos gêneros, entre as quais Marcuschi (2008) cita: a perspectiva sócio-histórica e dialógica bakhtiniana, a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday, a perspectiva da análise crítica e a perspectiva sociorretórica.

Mesmo reconhecendo a importância de cada uma dessas perspectivas para a investigação acerca de gêneros, tendo em vista as importantes contribuições que elas têm prestado, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação, centraremos nossa atenção na perspectiva sociorretórica. Essa perspectiva de estudo de gêneros tem como principais representantes Swales, Miller, Bazerman e Freedman. O foco dos trabalhos desses estudiosos tem sido a relação que o gênero possui com as instituições que o produzem. O interesse se volta, pois, para pesquisas relacionadas principalmente aos gêneros da esfera acadêmica e do mundo do trabalho, buscando compreender seu funcionamento social e retórico, sobretudo a partir das contribuições de Swales.

Conforme Biasi-Rodrigues (2009), os princípios teóricos de Swales, calcados na ideia de que o contexto é determinante para se entender e se interpretar um texto, oferecem conceitos-chave para o reconhecimento dos gêneros textuais e das práticas sociais que os envolvem.

Esses princípios estão voltados para análises de gêneros textuais, especificamente daqueles do contexto acadêmico, numa perspectiva sociorretórica, principalmente.

Seguindo esses princípios teóricos, Swales (1990 *apud* BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 22) conceitua gêneros “como uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem

a razão do gênero”. Percebemos, pois, que, para compreender o conceito de gênero de Swales, é preciso compreender também outro conceito que está atrelado a esse, qual seja: comunidade discursiva.

No dizer de Swales (1990 *apud* BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 25), comunidade discursiva seria “um grupo existente e estável e de que haveria consenso no posicionamento do grupo e nas suas decisões”. Nesse sentido, uma comunidade discursiva pode ser correspondente a um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e compartilham os mesmos objetivos.

A perspectiva teórica de estudo de gêneros desenvolvida por Swales, em 1990, tem subsidiado inúmeras pesquisas que dão ênfase à análise dos fenômenos linguísticos e dos aspectos formais da construção do texto, mais especificamente daqueles produzidos em contextos acadêmicos.

Cumprir destacar a importante contribuição metodológica proposta pelo autor para análise das estratégias usadas pelos escritores para distribuir as informações contidas em textos pertencentes a gêneros da esfera acadêmica. Tal contribuição corresponde à criação do modelo CARS (*Creat a research space*), que hoje é referência em pesquisas sobre organização retórica de gêneros acadêmicos, no Brasil e em outros países.

Nesse modelo, “a organização do gênero é vista como o resultado das ações realizadas no sentido de se alcançar um ou mais propósitos comunicativos” (CARVALHO, 2006, p. 195). Esta primeira versão do modelo CARS, abaixo apresentada, foi modificada mais tarde, considerando dificuldades encontradas por pesquisadores de, por exemplo, separar o movimento 1 do movimento 2.

Movimento 1 – Estabelecendo o campo de pesquisa – o autor/ escritor comumente apresenta ao leitor a área em que se insere a sua pesquisa.

Movimento 2 – Sumarizando pesquisas prévias – faz referência a pesquisas já desenvolvidas, que oferecem subsídios de continuidade ou contestação.

Movimento 3 – Preparando a presente pesquisa – descreve sucintamente a presente pesquisa, indicando objetivos, hipóteses, métodos.

Movimento 4 – Introduzindo a presente pesquisa – mostra aspectos da sua relevância dentro do cenário em que se desenvolveu.

Quadro 01: Modelo CARS elaborado com base na descrição apresentada por Biasi-Rodrigues e Hemais (2005)

Então, o autor revisou esse modelo e apresentou outro, reduzindo os quatro movimentos a três, porém acrescentando vários passos, de acordo com Biasi-Rodrigues e Hemais (2005), e conforme se pode ver abaixo:

MOVIMENTO 1: ESTABELEBER O TERRITÓRIO		
Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou	↓
Passo 2 – Fazer generalização(ões) quanto ao tópico	e/ou	Diminuindo o esforço retórico
Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)		
MOVIMENTO 2 – ESTABELECE O NICH O		
Passo 1A – Contra-argumentar	ou	↓
Passo 1B – Indicar lacunas no conhecimento	ou	Enfraquecendo os possíveis questionamentos
Passo 1C – Provocar questionamento	ou	
Passo 1D – Continuar a tradição		
MOVIMENTO 3 – OCUPAR O NICH O		
Passo 1A – Delinear os objetivos	ou	↓
Passo 1B – Apresentar a pesquisa		Explicitando o trabalho
Passo 2 – Apresentar os principais resultados		
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo		

Quadro 02: Modelo CARS: Fonte: Swales (1990, p. 141, *apud* BIASI-RODRIGUES e HEMAIS, 2005, p. 121)

Embora o modelo proposto por Swales (1984) – e, mais tarde, reelaborado em Swales (1990) – tivesse por objetivo representar os movimentos retóricos presentes em introduções de artigos científicos (AC), tal modelo passou a ser aplicado em outras pesquisas de outros gêneros discursivos do contexto acadêmico, tais como resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES, 2009), *abstracts* (MOTTA-ROTH e HENDGES, 1998) e em resenhas acadêmicas (ARAÚJO, 2009).

Porém, alguns autores têm redimensionado o modelo com maior flexibilidade e grau de discriminação do que o proposto por Swales, numa perspectiva de dar conta, de forma mais apropriada, de outras pesquisas que envolvem outros gêneros da esfera acadêmica, que não seja de introdução. Esse é o caso de Bittencourt (1996 *apud* MOTTA-ROTH & HENDGES, 1998, p. 127) que propõe uma adaptação do modelo CARS para a análise do gênero *abstract*, conforme discriminado abaixo:

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA	
Submovimento 1A – Estabelecer conhecimento atual na área	ou
Submovimento 1B – Citar pesquisas prévias	ou
Submovimento 1C – Estender pesquisas prévias	
Submovimento 2 – Estabelecer o problema	
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA	
Submovimento 1A – Indicar as pesquisas características	ou
Submovimento 1B – Apresentar os principais objetivos	e/ou
Submovimento 2 – Levantar hipóteses	
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA	
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS	
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA	
Submovimento 1 – Elaborar conclusões	e/ou
Submovimento 2 – Oferecer recomendações	

Quadro 2: Fonte: Bittencourt (1996 *apud* MOTTA-ROTH & HENDGES, 1998, p. 127).

Esse modelo, proposto por Bittencourt (1996 *apud* MOTTA-ROTH & HENDGES, 1998), será o adotado para análise do *corpus* deste trabalho.

2 ESTRUTURA RETÓRICA DO GÊNERO RESUMEN EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

No propósito de desenvolver uma análise e caracterização de como estão organizadas as informações nos textos do *corpus*, assumimos os cinco movimentos de Bittencourt (1995), citados no tópico anterior. Aplicando esse modelo, tivemos os resultados que abaixo passamos a descrever e discutir.

Com relação ao movimento 1, constatamos que houve relativo emprego desse movimento nos textos de nosso *corpus*, como podemos comprovar no gráfico abaixo:

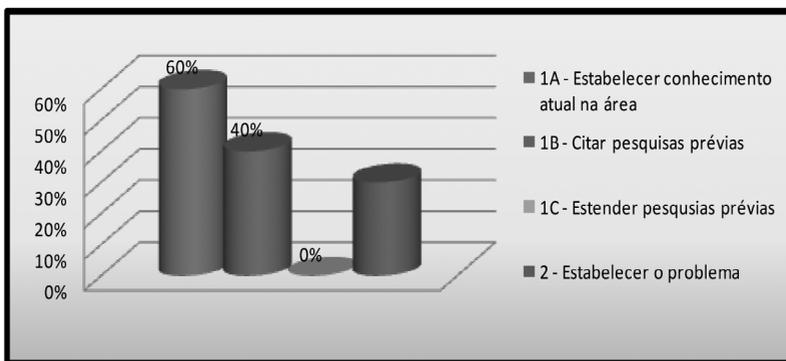


Gráfico 01: Ocorrência do movimento 1 em *resúmenes*

O gráfico 1 expõe que houve pouca recorrência no uso dos quatro submovimentos nos textos analisados, sendo que a frequência destes se caracterizou da seguinte forma: dos 10 *resúmenes* em análise, 60% deles apresentaram o submovimento 1A; 40% apresentaram o 1B; nenhum revelou o uso do submovimento 1C; e 30% recorreram ao emprego do submovimento 2.

Dessa forma, percebemos que o submovimento mais usado pelos escritores foi o 1A, o que nos leva a perceber que existe certa preferência dos autores por demonstrar o conhecimento que têm dos estudos na área do trabalho, nos termos observados no fragmento 1:

(...) El interés por estudios con foco en la habilidad de escritura es relativamente reciente y surge debido a investigadores preocupados por la calidad y eficacia de la formación de profesores de lengua extranjera (RICHARD & LOCKHART, 1994; GIMENEZ, 2003; KLEIMAN-MATENCIO, 2005) y con el desarrollo de esta habilidad (HAIMES, 1983; KROLL, 2003; VIEIRA, 2005; PAIVA, 2007)[...] (TPE 3)

O fragmento 1 é um recorte de uma pesquisa que traz como temática *el concepto de escritura por el profesor de español*³. O autor demonstra o conhecimento na área quando afirma que o interesse pelo estudo com foco na habilidade escrita *es relativamente reciente*⁴ e cita nomes de pesquisadores que têm se detido a investigar essa área de estudos recentemente, como Richard & Lockart (1994), Gimenez (2003), Kleiman & Matêncio (2005), Haimes (1983), Kroll (2003), Vieira (2005) e Paiva (2007), comprovando, assim, que pesquisou sobre a temática.

Os autores dos *resúmenes*, porém, não denotaram nenhuma preocupação em estender pesquisas prévias, o que ficou comprovado pelo fato de os 10 *resúmenes* em análise não apresentarem o submovimento 1C, talvez pelo desconhecimento da estrutura retórica por parte do produtor. Poucos estabeleceram o problema, valendo ressaltar que nem todos que estabeleceram o conhecimento na área cumpriram as outras funções. Só que os 40% que citaram as pesquisas prévias desenvolveram o submovimento 1A.

³ O conceito de escrita pelo professor de espanhol (todas as traduções deste trabalho foram feitas por Francisca Anatânia Maia Bessa).

⁴ É relativamente recente.

Em relação ao movimento 2, que cumpre a função de apresentar a pesquisa, verificamos que houve um uso bem acentuado desse movimento, embora não preenchendo todos os submovimentos estipulados no modelo de análise da nossa pesquisa, como podemos verificar no gráfico que se segue:

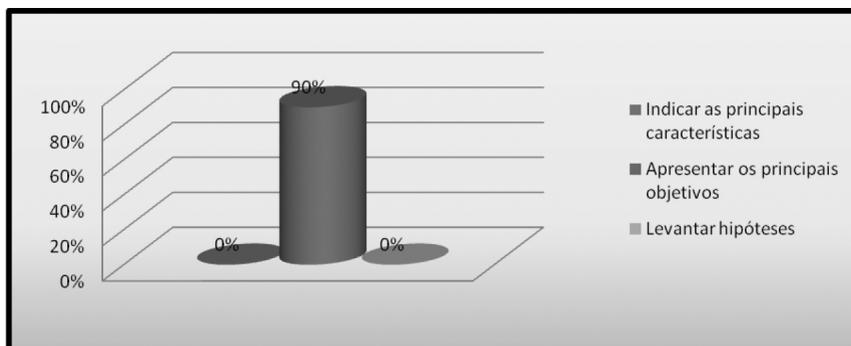


Gráfico 02: Ocorrência do Movimento 2 em *resúmenes*

O que podemos constatar sobre esse movimento é que, dos 10 *resúmenes* analisados, 90% apresentaram os principais objetivos, o que evidencia que quase todos os escritores são conscientes da validade da apresentação dos objetivos no gênero em estudo, muito embora descartem os demais submovimentos.

Vale ressaltar que nem todos cumpriram uma mesma estrutura sequencial das informações, já que, em alguns textos, os objetivos cumpriam a função de abrir o *resumen*, como podemos verificar no fragmento 02:

Este trabajo presenta como objetivo general verificar el espacio y las relaciones del elemento lúdico como recurso favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua, y como objetivo específico, verificar como el lúdico es empleado en la enseñanza de lengua española en los niveles fundamental y medio[...] (TPE 5)

Como podemos perceber, os objetivos foram utilizados para abrir o *resumen*. Nele aparecem tanto o objetivo geral como o específico, que estão claramente expostos, uma vez que são anunciados pelos autores de 74 forma clara e precisa quando dizem “*este trabajo presenta como objetivo general verificar el espacio y las relaciones [...] y como objetivo específico, verificar como el lúdico es empleado en la enseñanza*”⁵ [...].

Em um outro texto, convém ressaltar que o objetivo apareceu no final como se fosse uma conclusão do *resumen*, conforme podemos identificar mediante o emprego do elemento coesivo de conclusão *por lo tanto*, utilizado pelo autor para introduzir o objetivo da pesquisa, apresentado da seguinte forma “*Por lo tanto, la finalidad de este abordaje es mostrar un enfoque didáctico que posibilite al alumno una comprensión general y global del texto literario en lengua española*”⁶, conforme se observa abaixo:

Fragmento 03:

En este trabajo, abordaremos la importancia de la contextualización histórica y cultural en las lecturas literarias emprendidas de la enseñanza del español. Así, en las interpretaciones literarias, el profesor debe guiar al alumno a un análisis no sólo de las estructuras internas del texto, sino de aquello que trasciende al texto: los aspectos culturales, las características socioeconómicas y políticas. Según esta perspectiva, analizaremos las obras “cuentos de Eva Luna” e “Inés de mi alma” de Isabel Allende. **Por lo tanto**, la finalidad de este abordaje es mostrar un enfoque didáctico que posibilite al alumno una comprensión general y global del texto literario en lengua española. (TPE 7)

Percebemos, assim, um desvio quanto à sequência das informações na estrutura do gênero e até mesmo um desconhecimento da funcionalidade de alguns elementos coesivos, uma vez que o termo *por lo tanto* é utilizado com a função de concluir uma sentença.

⁵ Este trabalho apresenta como objetivo geral verificar o espaço e as relações [...] e como objetivo específico, verificar como o lúdico é empregado no ensino.

⁶ Portanto, a finalidade desta abordagem é mostrar um enfoque didático que possibilite ao aluno uma compreensão geral e global do texto literário em língua espanhola.

No que se refere ao movimento 3, este foi recorrente em 50% dos textos analisados, o que consideramos problemático, uma vez que parte dos textos analisados são adaptados de tese de doutorado (o que pressupõe a obediência à descrição metodológica).

Fragmento 04:

[...] Aclaremos que las consideraciones presentadas en nesta comunicación son parte integrante de nuestra investigación de doctorado [...]. (TPE 2)

Em TPE 2, constatamos que o autor não descreve a metodologia utilizada para desenvolver sua pesquisa, o que nos parece problemático, por se tratar de um trabalho resultante de pesquisa de doutoramento.

Com relação ao movimento 4, este apareceu em menor escala, sendo que, dos 10 textos em análise, apenas 40% apresentaram os resultados da pesquisa. Esses dados podem denotar que os escritores não consideram relevante sumarizar os resultados nos *resúmenes* ou, possivelmente, ignoram ou desconhecem a estrutura do gênero.

Em alguns textos, os resultados vieram claramente explicitados, acompanhados do termo “resultado”, para introduzir o movimento, como se pode verificar no fragmento abaixo:

Fragmento 05:

[...] Como **resultados**, se obtuvo que las concepciones, que los profesores de español como lengua extranjera presentan de la habilidad de escritura, tienden a retrartarla como una habilidad importante y esencial para la adquisición de segunda lengua [...]. (TPE 3)

O fragmento acima se trata de um recorte de um AC, que desenvolve um estudo sobre o conceito de escrita pelo professor de espanhol, apresentando como objetivo principal descrever, interpretar e refletir sobre as concepções que os professores de língua estrangeira têm dessa habilidade. O autor apresenta, como resultado, *que las concepciones, que los profesores de español como lengua extranjera presentan de la habilidad de escritura*,

tienden a retrartarla como uma habilidad importante y esencial para la adquisición de segunda lengua.⁷

O movimento 5 também apareceu numa frequência muito baixa nos *resúmenes* analisados, não cumprindo nem 50% em cada submovimento, conforme podemos verificar no gráfico 3:

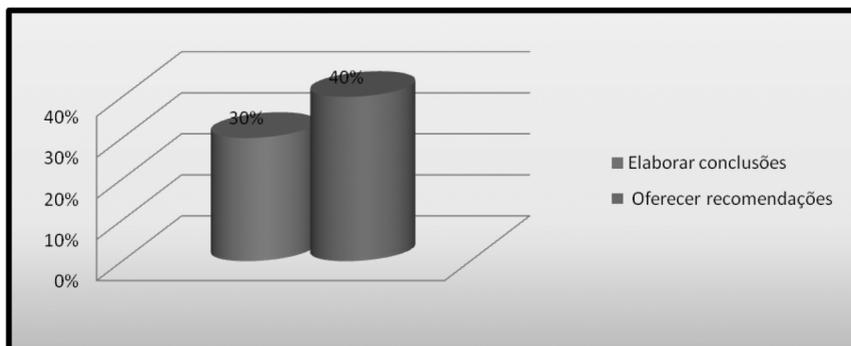


Gráfico 03: Ocorrência do Movimento 5 em *resúmenes*

Verificamos, no gráfico 3, que 30% dos textos apresentaram conclusões e 40% ofereceram recomendações. Desses, apenas 10% cumpriram as duas funções em um único *resumen*, sendo que os demais que elaboraram as conclusões não faziam recomendações.

É interessante observar que não se verifica em um mesmo *resumen* de nosso *corpus* a frequência dos cinco movimentos e respectivos submovimentos propostos por Bittencourt (1996 *apud* MOTTA-ROTH & HENDGES, 1998). Contudo, 30% dos textos analisados ofereceram informações que contemplaram a seguinte estrutura: introdução, metodologia, resultados e conclusões.

Após a caracterização de como estavam organizadas as informações retóricas no *corpus*, buscamos, nesse segundo momento, verificar se houve encadeamento entre as informações das unidades retóricas e se esse encadeamento contribui para a construção de sentidos no gênero.

⁷ As concepções que os professores de espanhol como língua estrangeira apresentam da habilidade escrita tendem a retratá-la como uma habilidade importante e essencial para a aquisição de uma segunda língua.

No que se refere ao encadeamento das informações, foi possível constatar que os *resúmenes* apresentaram encadeamento das informações distribuídas no texto, possibilitando uma continuidade de sentido, fato esse que foi possível constatar em todos os *resúmenes* analisados. Ilustremos esse encadeamento com um dos textos de nossa análise:

Fragmento 06:

Este estudio exploratorio e interpretativista tuvo como objetivo principal describir, interpretar y reflexionar sobre las concepciones que los profesores de español como lengua extranjera tienen de la habilidad de escritura en español, a partir de sus experiencias en cursos de formación de profesores. El interés por estudios con foco en la habilidad de escritura es relativamente reciente y surge debido a investigadores preocupados por la calidad y eficacia de la formación de profesores de lengua extranjera (RICHARD & LOCKHART, 1994; GIMENEZ, 2003; KLEIMAN- MATENCIO, 2005) y con el desarrollo de esta habilidad (RAIMES, 1983; KROLL, 2003; VIEIRA, 2005; PAIVA, 2007). Los datos fueron obtenidos a través de un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, que solicitaba del profesor información sobre su experiencia con la escritura en español y su formación. El análisis de los datos recaudados en los cuestionarios fue cualicuantitativa. Para las preguntas cerradas, los datos fueron analizados cuantitativamente, para tenerse una frecuencia de las respuestas. En el análisis de las preguntas abiertas, los significados fueron construidos con base en las informaciones presentadas por los participantes. Como resultados, se obtuvo que las concepciones, que los profesores de español como lengua extranjera presentan de la habilidad de escritura, tienden a retratarla como una habilidad importante y esencial para la adquisición de segunda lengua. La contribución de este trabajo para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera se da en promover reflexiones que puedan llevar a una postura crítica del educador delante de problemas, como la actuación en aula de clase y dominio linguístico de la lengua meta.(TPE3).

O fragmento 07 trata de um dos *resúmenes* que contemplou a estrutura padrão: introdução, metodologia, resultados e conclusão, e, conforme temos discutindo, apresenta um encadeamento bem articulado entre as partes, já que uma retoma o conteúdo expresso na outra, revelando umnexo conceitual. Podemos assegurar, pois, que as informações contidas nas unidades retóricas do texto anterior contribuíram para a construção de sentido do texto, uma vez que elas aparecem numa sequência lógica, tanto semanticamente como argumentativamente.

O objetivo principal da pesquisa, conforme assinala a autora do *resumen*, era *describir, interpretar y reflexionar sobre las concepciones que los profesores de español como lengua extranjera tienen de la habilidad de escritura en español, a partir de sus experiencias en cursos de formación de profesores*⁸. Podemos verificar que os resultados que a autora apresenta correspondem ao objetivo traçado, pois ela expõe como resultado *que las concepciones que los profesores de español como lengua extranjera presentan de la habilidad de escritura, tienden a retratarla como una habilidad importante y esencial para la adquisición de segunda lengua*⁹. As conclusões também denotam um encadeamento, uma vez que a autora conclui dizendo que a contribuição do trabalho para o ensino e a aprendizagem do espanhol deu-se em *promover reflexiones que puedan llevar a una postura crítica del educador delante de problemas, como la actuación en aula de clase y dominio lingüístico de la lengua meta*¹⁰. Se nos reportarmos ao objetivo, a autora do *resumen* coloca, como um dos elementos traçados, a reflexão sobre as concepções dos professores acerca da habilidade escrita a partir de suas experiências em um curso de formação de professores.

⁸ Descrever, interpretar e refletir sobre as concepções que os professores de espanhol como língua estrangeira têm da habilidade escrita em espanhol, a partir de suas experiências em cursos de formação de professores.

⁹ As concepções que os professores de espanhol como língua estrangeira apresentam da habilidade escrita, tendem a retratá-la como uma habilidade importante e essencial para a aquisição de segunda língua.

¹⁰ Promover reflexões que possam levar a uma postura crítica do educador diante de problemas, como a atuação em sala de aula e o domínio linguístico da línguameta.

Convém ressaltar, contudo, que nem todos os textos analisados realizam de modo bem sucedido as características do gênero *resumen*, já que alguns não apresentam os movimentos necessários para o entendimento do texto fonte, como podemos conferir a partir do gráfico 4, no qual apresentamos, em porcentagem, o comportamento de cada escritor nos movimentos e seus respectivos submovimentos, conforme modelo de Bittencourt (1996 *apud* MOTTA-ROTH & HENDGES, 1998):

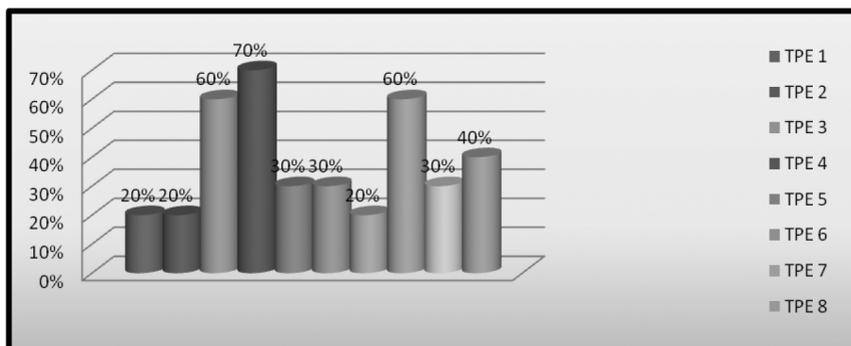


Gráfico 4: Ocorrência dos movimentos retóricos do modelo de Bittencourt nos *resúmenes*

Como podemos perceber, dentre os 10 *resúmenes* analisados, 03 (três) desenvolveram apenas 20% dos submovimentos; outros 03 (três) alcançaram 30%; 01(um) cumpriu 40%; 02 (dois) atingiram 60%; e apenas 01(um) chegou a contemplar 70% dos movimentos e submovimentos do modelo tomado como base.

Esse gráfico revela que, em geral, os escritores fogem ligeiramente dos padrões de escritura do gênero em estudo, já que a maioria tende a optar por estratégias particulares para produzir o *resumen*, fugindo também da norma padrão estipulada pelos manuais de metodologia e pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para apresen-

tação de resumos de trabalhos científicos. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de esses autores desconhecerem as convenções inerentes à organização retórica de tal gênero, o que só reforça a importância do empreendimento de mais estudos sobre essa temática e da relevância de sua abordagem nas práticas de ensino de textos acadêmico-científicos, especialmente para produtores iniciantes na comunidade acadêmica.

Sendo assim, cumpre, por fim, ressaltar que essa tendência de fuga dos padrões de escritura nos *resúmenes* analisados pode-se revelar um caminho arriscado, pois seus produtores correm o risco de não serem aceitos em comunidades mais exigentes ou quando submeterem trabalhos para outros veículos mais criteriosos, por não se adequarem satisfatoriamente às convenções que dão legitimidade a cada gênero em uso na comunidade discursiva da qual eles fazem parte ou na qual pretendem se inserir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo-se em conta a preocupação de muitos pesquisadores em estudar os gêneros discursivos do âmbito da esfera acadêmica, em especial em examinar a estrutura retórica de gêneros dessa esfera, é que objetivamos analisar a estrutura retórica do gênero *resumen* em artigos científicos escritos na língua espanhola por profissionais brasileiros, verificando se os resumos por eles produzidos cumprem os padrões de organização retórica do gênero.

Constatamos que nem todos os movimentos retóricos foram identificados em cada *resumen*. A frequência dos cinco movimentos em um mesmo texto alcançou a totalidade de apenas 30%, o que julgamos ser uma porcentagem muito baixa, considerando que nem todos os submovimentos foram devidamente preenchidos, ainda que nem todos sejam considerados obrigatórios.

No que se refere à ordem dos movimentos estipulados no modelo de análise de Bittencourt (1996 *apud* MOTTA-MOTH & HANDGES, 1998), não foi possível identificar a existência de uma estrutura padrão, uma vez que a maioria dos *resumenes* se iniciava ou com os objetivos, ou estabelecendo o conhecimento da área, o que demonstrou o uso de estratégias particulares de cada autor para conduzir as informações na composição de seu *resumen*.

Em relação ao encadeamento das informações no texto, foi possível verificar ainda que os textos analisados não apresentaram nenhum desvio em relação ao encadeamento das informações; eles apresentam uma sequência lógica na disposição das informações, apresentando sequências articuladas que expressavam relações lógicas tanto semanticamente quanto argumentativamente.

Já no tocante aos propósitos do gênero, que são o de apresentar de forma sucinta o que está no corpo do trabalho, com vista a dispensar a leitura do original para o conhecimento do assunto, pudemos perceber que nem todos os textos cumpriram satisfatoriamente essa função.

Assim, chegamos à conclusão de que, embora seja objeto de muita discussão no âmbito da academia, a escrita e o trabalho com o resumo de artigos científicos não têm, ao que sinaliza nossa pesquisa, sido conduzidos de uma forma satisfatória. Por isso, esperamos que a nossa investigação possa ajudar a impulsionar outras pesquisas que explorem a estrutura retórica do gênero *resumen*, bem como de outros gêneros acadêmicos e não-acadêmicos, de modo a fortalecer estudos situados nessa perspectiva de abordagem da linguagem enquanto fenômeno social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: ARAÚJO, J. C; BIASI-RODRIGUES, B; SOUZA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo** com Jonh Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.77-115.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M.E.G. Gomes Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica In: ARAÚJO, J. C; BIASI-RODRIGUES, B; SOUZA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo** com Jonh Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B. A proposta sócio-Retórica de Jonh M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.108-129.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.130-149.

LIMA-LOPES, R, E, de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros Textuais**. Bauru, São Paulo. EDUSC, 2002, p. 29-45.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008, p.167-184.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. **Intercambio**, v. 7, 1998, p.125-134.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Dis- cutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SANTOS, M. B. **Academic abstracts: a genre analysis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

SOARES, M.E. & CATUNDA, E. L. Uma análise da organização retórica do acórdão jurídico. In: CAVALCANTE, M. M. [et. al.]. **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007, p.113-114.

SWALES, J. Sobre os modelos de análise do discurso. In: ARAÚJO, J. C; BIASI-RODRIGUES, B; SOUZA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-46.

LA INTERLENGUA: ESTUDIO DE LA CONCORDANCIA ENTRE EL SUJETO Y LAS FORMAS VERBALES EN TEXTOS DE ALUMNOS BRASILEÑOS

Pedro Adrião da Silva Júnior

CONSIDERACIONES PREVIAS

El presente artículo pretende describir y examinar los errores que se han encontrado en una investigación, a partir del análisis de textos escritos por alumnos brasileños de nivel superior, lo que podríamos clasificar como el nivel C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para el Marco, el alumno se incluye en este nivel cuando es capaz de escribir textos claros y bien estructurados. Además, logra escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes (MCER).

Se ha observado que la dificultad de concordar verbo + sujeto persiste en este nivel en el que, en teoría, el alumno ya debería poseer capacidad para identificar el sujeto de la oración y así realizar su concordancia con el verbo.

En mi práctica como docente, observo que los errores de concordancia verbal son muy frecuentes. En textos que suelo corregir de mis alumnos, es muy constante encontrar frases como “*Les* escribo este correo electrónico para contarles un poco sobre como soy y para que me *reconozcáis* quien soy yo...”, en que el alumno, inicialmente el pronombre *les* para referirse, en este caso, a *ustedes* y luego conjuga la forma *reconozcáis*, refiriéndose a *vosotros*.

Las descripciones de los errores que señalaremos a continuación corresponden a la falta de concordancia entre los pronombres de sujeto (o pronombres personales) y las formas verbales. A través de los pronombres de sujeto podemos identificar a las personas y el papel que éstas desempeñan en el acto discursivo.

1 Concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales: contraste español *versus* portugués

El concepto de concordancia ha sido definido por Martínez (1999, p. 2697), como:

Una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los dos morfemas de género, de número o de persona y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo y adjetivo, pronombre con sustantivo, y verbo con sustantivo o pronombre.

En lo referente a la concordancia verbo + pronombre en su sentido estricto, hay que señalar que los pronombres personales no necesitan estar presentes en la oración, obligatoriamente, ya que según Alarcos Llorach (1994, p.139) “el morfema de persona inserto en el verbo hace referencia a uno de los individuos que intervienen en un acto de habla”.

Es decir, que a través de la conjugación verbal se identifica a la persona de la oración. Así, se dice que el verbo lleva primera persona cuando el hablante coincide en la realidad con el individuo que representa el sujeto gramatical; se habla de segunda persona cuando lo denotado por el sujeto gramatical coincide con el oyente; se considera que se usa la tercera persona cuando la referencia real del sujeto gramatical no coincide ni con el hablante ni con el oyente. Esta tercera persona se manifiesta también cuando no interesa o no se puede puntualizar en la realidad la referencia del sujeto gramatical (ALARCOS LLORACH, 1994, p. 139).

Según Cunha (1978, p.339), “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”. Y agrega que “A CONCORDÂNCIA evita a repetição do sujeito, que pode ser indicado pela flexão verbal a ele ajustada”.

Por otro lado, el Esbozo de la RAE (1973, p. 386) afirma que la concordancia en la lengua española “es la igualdad de género y número entre adjetivo o artículo y sustantivo, y la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto”.

Aclarando el concepto de persona, la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, p. 1162-65), de la Real Academia Española, menciona que “este término se utiliza con varios sentidos. Como en la lengua común, se usa *persona* en la gramática por oposición a *cosa* o a *animal*, como en *La preposición a precede en español a los complementos directos de persona*”.

Atendiendo a los rasgos de persona, esta gramática divide los pronombres¹¹ en tres grupos:

1. **Pronombres de primera persona:** *yo, mí, conmigo, nosotros, nosotras, nos.*
2. **Pronombres de segunda persona:** *tú, vos, ti, te, vosotros, vosotras, os, usted, Ustedes.*
3. **Pronombres de tercera persona:** *él, ellos, ella, ellas, ello, le, les, la, las, lo, los, se, sí, consigo.*

Además, añade que los pronombres personales “se caracterizan por designar a los participantes en el discurso, sean estos quienes fueren” y “son personales porque poseen rasgos de persona, que se manifiestan en la concordancia y también rasgos de género, que permiten la concordancia con adjetivos y participios (*ø...contentas*)”.

¹¹ Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, p. 1166), se han documentado algunas variantes morfológicas de estos pronombres. En el habla rural de algunas regiones de Chile, Argentina, Uruguay y varios países centroamericanos se usa ocasionalmente la forma incorrecta *losotros* por nosotros.

Los pronombres personales poseen en portugués las mismas características y funciones descritas en la lengua española. En ambas lenguas, con las desinencias verbales se puede distinguir los sujetos, sin que haya la presencia del pronombre personal. Sin embargo, hace falta aclarar algunos usos particulares de los pronombres personales en portugués. Se trata de los pronombres de tratamiento de 2ª persona, *tu* y *você*.

En el portugués europeo, el pronombre *tu* es empleado como forma familiar (de intimidad) sin embargo, su uso se ha extendido, como plantean (2005, p. 293):

O seu emprego tem-se alargado, nos últimos tempos, entre colegas de estudo ou da mesma profissão, entre membros de um partido político ou até, em certas famílias, de filhos para pais, tendendo a ultrapassar os limites da intimidade propriamente dita, em consonância com uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa.

Por otro lado, en el portugués brasileño, el uso de *tu* se restringe al extremo sur del país y a algunos puntos de la región norte. En casi todas las demás zonas el *tu* fue sustituido por *você* como forma de intimidad. *Você* también se emplea, además de forma de intimidad, como pronombre de tratamiento de igual a igual o de superior a inferior. Sin embargo, específicamente el valor de tratamiento de igualdad, a pesar de la extensión en el empleo del pronombre *você*, no se nota todavía en el portugués europeo (CUNHA Y CINTRA, 2005, p. 295).

En español, para tener una visión de conjunto de los usos de las formas de tratamiento deben considerarse las diferencias existentes en el uso concreto de las mismas, es decir, en la pragmática de los pronombres de tratamiento.

Fontanella de Weinber (1999, p. 1414) se basa primordialmente en la oposición en el uso entre el pronombre de tratamiento formal (*usted*) y

el informal (*tú/vos*)¹². Según esta investigadora, la oposición entre los tratamientos de confianza y de respeto constituye un fenómeno ampliamente extendido entre las lenguas europeas y ha sido extensamente estudiada a partir de los postulados de Brown y Gilman (1960). Éstos distinguen dos ejes fundamentales en el uso de los diferentes tratamientos: a) el eje del poder, que se manifiesta en los tratamientos asimétricos en los que un hablante recibe *usted* y su interlocutor, *tú* o *vos*, manifestándose de tal modo las diferencias de poder o estatus. Esto ocurre por diversas razones – edad, relación familiar, relación de trabajo, situación social, etc.- existente entre ambos; y b) el eje de la solidaridad, en el que existe una relación simétrica, donde los interlocutores se intercambian *usted* o *tú/vos* en forma recíproca.

De acuerdo a este esquema, la relación es de poder cuando se maneja en el eje vertical, mientras que es de solidaridad, en el eje horizontal, ya se trate de solidaridad formal (*usted – usted*) o de solidaridad informal (*tú/vos – tú/vos*).

Brown y Gilman (1960, *apud* FONTANELLA DE WEINBER, 1999, p. 1415) postulan que históricamente en las lenguas europeas se ha ido produciendo un cambio desde el predominio de relaciones asimétricas hacia un predominio de relaciones simétricas y aún dentro de estas últimas se ha ido pasando, en muchos casos, de relaciones recíprocas formales hacia relaciones recíprocas informales.

¹² Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, p. 1251), el pronombre *tú* constituía la forma normal de trato en latín para dirigirse a un solo individuo: para dirigirse a varios se usaba *vos*. En la actualidad, el pronombre *tú* es la forma no marcada que designa el trato de confianza en español, aunque *vos* ocupa su lugar en muchas zonas. En español medieval se usaba generalmente *vos* para el trato entre iguales, mientras que se reservaba la forma *tú* para dirigirse a los inferiores, salvo que existiera gran confianza entre los interlocutores. En general, el tuteo recíproco era infrecuente en el español clásico, excepto en las situaciones de gran proximidad afectiva. A lo largo del Quijote, su protagonista alterna el trato de *tú* y el de *vos* con Sancho, pero siempre recibe como respuesta: *vuesa merced*. Con el reajuste de las formas de tratamiento que tuvo lugar en español en los siglos XVI y XVII, quedó el pronombre *tú* para el trato de confianza, en contraste con *usted*, que representa la forma característica del trato de respeto. La extensión del uso de *tú* a las situaciones en las que tradicionalmente se usaba *usted* es el rasgo más característico de la evolución de estos dos pronombres a lo largo del siglo XX”.

La Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, p. 1250) define el tratamiento simétrico como “el que se da a alguien y se recibe de ese mismo individuo y suele coincidir con el trato entre iguales”, mientras que el trato asimétrico lo define como

El uso de formas de respeto (*usted*)¹³ con alguien de quien se recibe trato de confianza (*tú, vos*) – suele estar condicionado por la edad o por la jerarquía y es muy variable en el mundo hispánico, no sólo en función de las conversaciones culturales de cada país, sino también de las situaciones formales o informales que pueden presentarse.

En el análisis llevado a cabo en los textos hemos observado que los alumnos cometen faltas a la hora de producir sus ideas. Muchos de los errores encontrados se deben a la influencia de la lengua materna, producidos por las diferencias semánticas y morfosintácticas entre las formas pronominales y verbales de las dos lenguas en contraste.

Los errores más graves corresponden a la elección errónea que realizan los alumnos, en la que no concuerdan la persona verbal y la pronominal. En muchos casos encontrados en el corpus, nos resulta difícil justificar si el error se debe a la morfología verbal, o al uso de los pronombres.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artículo se basa en el análisis de errores de la interlengua de estudiantes brasileños aprendices de español. Es una investigación del tipo cualitativo y descriptivo. Para ello, se ha analizado textos escritos

¹³ Para la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, p. 1250), la distinción tradicional entre TRATO DE CONFIANZA o de FAMILIARIDAD y TRATO DE RESPETO “se sigue considerando apropiada en lo fundamental, aunque se ha señalado repetidamente que los conceptos de confianza y respeto no son siempre adecuados si se aplican características del llamado TRATO DE CONFIANZA (*tú, vos*) en situaciones en las que el que habla no conoce personalmente a su interlocutor, por lo que no parece que pueda tener confianza con él. Se deduce de ello que el concepto de FAMILIARIDAD (en sentido técnico) sea más apropiado en ciertas ocasiones que el de CONFIANZA”.

por los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literatura Española, con el fin de contrastar las estructuras de las dos lenguas en estudio, el portugués (lengua materna) y el español (lengua objeto), señalar, describir y justificar los errores específicos de este corpus, precisar las estrategias que suelen utilizar los alumnos para comunicarse en la lengua extranjera, en este caso, la española.

Se ha utilizado la lingüística contrastiva práctica y sus tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo, del análisis de errores y el modelo de interlengua. Este modelo, sustentado sobre la base de los planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, surge tras declaraciones de algunos investigadores de que un gran número de errores no podía explicarse por interferencia con la lengua nativa, de lo cual se infería que había otras fuentes que llevaban al error, siendo necesario ampliar el concepto de interferencia (SANTOS GARGALLO, 1992, p.140-141).

Los criterios empleados para las investigaciones de análisis de errores son utilizados para reconocer y clasificar los errores que cometen los alumnos. Con el fin de lograr nuestros objetivos, estudiar y analizar los errores que cometen estos alumnos y dar mayor fiabilidad a nuestro estudio empírico, se ha seguido los criterios gramatical, lingüístico, etiológico y pedagógico.

3 ANÁLISIS DEL CORPUS

Teniendo en cuenta las características mencionadas en el apartado anterior, se han dividido las desviaciones encontradas de la siguiente manera:

- a) Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona en sustitución de la 3ª persona del singular;
- b) Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural;
- c) Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona por la 1ª persona del singular;
- d) Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural;
- e) Casos particulares;

a) Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona¹⁴ en sustitución de la 3ª persona del singular

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Mas la misma es muy peligosa, <i>tiens</i> personas ruins que rouba...”.	...tiene...
“...yo viajo para la caicó para fiesta de Santana. Esse año <i>fuiste</i> ótimo, pasei 5 dias lá...”.	...fue...
“Mi casa no va a ser grande, yo prefiero las menores porqué <i>eres</i> solamente para mi y mi novio...”.	...es...
“La casa <i>tiens</i> dos dormitorios con quarto de baño y un aseo”.	...tiene...

En portugués como en español, las desinencias verbales evidencian los sujetos del discurso. Sin embargo, estos ejemplos muestran la ausencia de concordancia entre el sujeto y el verbo. Es posible que los alumnos no hayan memorizado las formas conjugadas e intenten expresarse en la lengua extranjera empleando conjugaciones que creen más adecuadas a las frases.

También se han encontrado casos¹⁵ en los que la situación es invertida, en la que los alumnos emplean la 3ª persona en situaciones que deberían emplear la 2ª:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Espero que no <i>se importe</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] con los vecinos azen muy ruido”.	...te importes...
“Bueno espero que <i>sea</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] bien venido”.	...seas...

¹⁴ Aunque en español es posible utilizar la forma de la 2ª persona de sujeto indeterminado, los errores de concordancia en la 2ª persona que se presentan en el cuadro, no se refieren a esta peculiaridad.

¹⁵ Hay que resaltar que en todos los casos presentados en el cuadro, el sujeto se refiere a *tú*.

“Espero que *sea* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] feliz en Salamanca”. ...seas...

Algunas de estas frases en las que los alumnos cambian la 3ª persona en situaciones que deberían emplear la 2ª, muestran claramente la influencia que ejerce la lengua materna en situaciones que evidencian desconocimiento o incertidumbre de la lengua española.

En las frases presentadas en el cuadro se nota claramente la presencia implícita del pronombre *voçê*, mucho más empleado en el portugués americano que el pronombre *tu*. Aunque se refieren a la segunda persona, los verbos que concuerdan con este pronombre, se flexionan como si trataran de una tercera persona.

Todas estas dudas que enfrentan los alumnos ocurren, probablemente, porque aunque estén en el nivel superior, todavía no han fijado correctamente las desinencias verbales correspondientes a las personas. Por ello, recurren a la lengua materna provocando errores interlingüísticos.

b) Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural

Escritura de los alumnos

Formas correctas

“... conhecemos varios lugares que ainda nós não *conhecia*...”.

...conocíamos...

“...o povo no qué que nosotros *carregue* nada”.

...carguemos...

“Yo y meus hermanos *se levantava* a las cinco de la mañana...”.

...nos levantábamos...

“Tele es una das coisas mucho boa que *se divertimos*...”.

...nos divertimos...

La falta de concordancia entre el verbo y el sujeto en estos ejemplos quizás se deba a la interferencia del portugués, ya que los alumnos han optado por el empleo del pronombre *a gente*, muy usado en las estructuras informales tanto escritas como orales, en vez de *nós* (nosotros).

El pronombre *a gente* es muy usual en el portugués cotidiano de Brasil y suele ser sustituido por *nós* (nosotros). Como se observa en las frases citadas, el verbo siempre se utiliza en la 3ª persona del singular. Lo mismo ocurre con otras expresiones sustantivas que representan la 1ª persona del singular.

Por tanto, se puede concluir que los estudiantes inseguros de las desinencias e incluso por desconocimiento de las formas correctas en español, transfieren la conjugación verbal de la lengua portuguesa.

c) Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona en sustitución de la 1ª persona del singular

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Quando foi no dia seguinte <i>foi</i> ¹⁶ conhecer a ciudad de Fortaleza”.	...fui...
“Bueno me <i>fue</i> [refiriéndose a la 1ª pers.sing.] a esa aventura”.	...fui...
“Pues <i>tuvo</i> [refiriéndose a la 1ª pers.sing.] en todo viaje una buena vista del cenário...”.	...tuve...

Estos ejemplos muestran desconocimiento o inseguridad de los alumnos en lo que se refiere a la conjugación de las formas verbales en la lengua española. Por estas razones, al intentar expresarse en la lengua meta, utilizan la forma verbal que más se aproxima a las formas gramaticalmente correctas. También se evidencian casos en los que ocurre la situación inversa: estudiantes utilizan las formas de 1ª persona, refiriéndose a 3ª persona, como por ejemplo:

¹⁶ Como se observa en esta frase, el alumno traslada de su lengua materna la conjugación del verbo ir del pretérito perfecto simple. La primera conjugación *foi*, se refiere a la 3ª persona (fue), mientras que la segunda conjugación se refiere a la 1ª persona, *fui*.

Escritura de los alumnos

Formas correctas

“El més pasado ella *estuve* de vacaciones y *hice* un viaje para Brasil donde se quedó quince días...”.

...estuvo...
...hizo...

“Ella gustó mucho de esta viaje, pues *tuve* la oportunidad de conocer un país maraviloso y encantador como el Brasil”.

...tuvo...

“La viajen que más me gustó, *fui* quando viajamos con mi familia...”

...fue...

Es evidente que los alumnos han utilizado la conjugación de las formas aproximadas de su lengua materna. Por ejemplo, en la frase 1, se observa una aproximación de estuve con *esteve*, forma portuguesa para la 3ª persona de singular. Lo mismo ocurre en la segunda frase donde se reconoce una aproximación de tuve por *teve*.

Por otro lado, en la frase 3, probablemente por falta de atención, el alumno busca la concordancia de *fui* como si se refiriera a yo y no a ‘el viaje’. También se puede pensar que el alumno intenta iniciar una nueva oración en primera persona (ya que separa las oraciones con la coma), sin darse cuenta de que las oraciones son dependientes, aunque el alumno intente separarlas con una coma inexistente.

Estos errores demuestran la falta de asimilación tardía, por parte de los aprendices, de las nuevas estructuras morfológicas de la lengua española. Asimismo, en estos ejemplos se observa que los alumnos prefieren arriesgarse en la lengua en estudio, porque no recurren a su lengua materna, ya que existen formas muy similares a la lengua portuguesa y así se hubieran evitado algunos de los errores.

Por lo tanto, los errores señalados pueden ser considerados intralingüísticos, ya que muestran la dificultad que poseen los alumnos en el uso de las formas de la lengua extranjera.

d) Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural

Los siguientes ejemplos señalan la dificultad de los alumnos para identificar el sujeto de la oración y así conjugar el verbo correctamente:

Escritura de los alumnos

Formas correctas

“... también en las mentes possuidas de lo chicos nuevos que *assisti* na teve o que nó pueden” .

...asisten...

“... pois os jovens *aprende* a usar drogas...”.

...aprenden...

“... pois pasa programas educativos que *serve* para los niños da casa...”.

...sirven...

Estos errores se deben a la distracción de los alumnos, quienes no han identificado el sujeto de la oración. Para Corder (1967, p. 70) esos errores serían del tipo no sistemático. Así, afirma que si los hablantes de una lengua nativa cometen ‘deslices’, los alumnos de LE que hablen en su LM o en la LE que aprenden, también los cometerán. Corder considera a estos errores “artefactos accidentales de la actuación lingüística y no reflejan problemas de conocimiento de lengua”. Afirma que ocurren por lapsos de memoria o atención, por el cansancio físico o mental o se deben a estados psicológicos alterados.

Por lo tanto, de acuerdo con la definición de error, podríamos clasificar estos ejemplos como faltas, ya que corresponden a problemas de actuación y no de competencia.

También se evidencian situaciones en las que se produce un mecanismo inverso:

Escritura de los alumnos

Formas correctas

“La plaza de garaje *son* para dos coches”.

...es...

“...porque el horario de las clases *son* en lo mismo momento que mi clases del segundo cuatrimestre...”. ...es...

“...y el nivel de las clases *son* un poquito arriba de las otras”. ...es...

En estos ejemplos, resulta claro que el problema radica en que los alumnos se equivocan flexionando el verbo con el sujeto de la oración erróneo. En las frases del cuadro precedente, los verbos están flexionados erróneamente: en la frase 1, el alumno busca la concordancia del verbo ‘son’ refiriéndose a ‘coches’, como si éste fuera el sujeto de la oración. Sin embargo, el sujeto de la oración es ‘la plaza de garaje’, 3ª persona de singular. Por lo tanto, la concordancia correcta es la forma de 3ª persona de singular: *es*.

En la frase 2, el sujeto es ‘horario’, por lo tanto, la forma conjugada del verbo para este sujeto corresponde a *es*, sin embargo el alumno flexiona el verbo *ser* en la 3ª persona, como si el sujeto fuera *las clases*. En cuanto a la frase 3, el alumno conjuga el verbo *ser* como si el sujeto que corresponde al verbo, fuera *las clases*, sin embargo, vemos que el sujeto es ‘el nivel de las clases’, tercera persona de singular y que por tanto, la conjugación adecuada del verbo *ser* corresponde a *es*.

e) Casos particulares

A continuación, citaremos otros casos que revelan la confusión de los alumnos en cuanto a la conjugación de 3ª persona. Estos errores se producen porque los alumnos no logran identificar a qué sujeto se refiere el verbo:

Escritura de los alumnos

Formas correctas

“...pero las personas que tambien vienen no autobus fazen mucho barolho e no me *deixa* concentrarme”.

...dejan...

“Los vecinos – no conozco todos, pero me
parece buenas gentes son muy amables y
simpáticos”.

...parecen...

En la primera frase la forma verbal *deixa* (que en español corresponde a ‘deja’), se refiere al sujeto ‘personas’, pues son ‘las personas’ que no le ‘dejan’ concentrarse. Sin embargo, el alumno conjuga el verbo en la tercera persona de singular.

Probablemente, esto se debe a la distancia que se encuentra el sujeto ‘las personas’ del verbo dejar y el alumno busca un sustantivo más cercano, en este caso concuerda con ‘barolho’ (barullo). Aquí se produce un cambio de tópico.

En la frase 2 se reconocen las mismas razones para el error que en la primera frase. En: ‘los vecinos...me parece’, el verbo *parecer* debe concordar con el sujeto, que en este caso es ‘vecinos’. Con respecto a este verbo, la versión electrónica del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, segunda acepción, afirma que el verbo *parecer* (se), “en forma no pronominal, *parecer*, se conjuga en todas las personas cuando significa ‘tener determinada apariencia, o dar la impresión de ser o estar de una determinada manera’.

En este caso, el complemento de *parecer* puede ser, bien un sustantivo, un pronombre o un adjetivo, bien un infinitivo. La confusión se debe a que el alumno conjuga el verbo parecer y lo hace concordar con ‘me’, complemento indirecto que denota más bien opinión, que mera percepción, produciendo confusión en la concordancia verbal. Por tanto, la forma correcta para esta conjugación verbal es *parecen*.

Este desvío se produce por las estructuras inexistentes, o poco empleadas, en la lengua materna de los alumnos. Este tipo de error también evidencia la voluntad del alumno de usar correctamente la lengua española. Pues, en esta situación, en el portugués de Brasil no se emplearía el pronombre *me*, y la construcción de la frase sería: “*Os vizinhos parecem...*”.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio sobre la concordancia entre los pronombres de sujeto y las formas verbales en la destreza escrita de los alumnos brasileños tenía, como principal objetivo describir y examinar los principales errores que cometen estos alumnos y precisar las estrategias que suelen emplear para comunicarse en la lengua extranjera.

Todos estos objetivos propuestos tenían como finalidad conocer las dificultades que atraviesan estos estudiantes y a partir de ello, contribuir con la enseñanza de la lengua española.

En los textos analizados, los errores atañen, en su mayoría a: a) empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona¹⁷ en sustitución de la 3ª persona del singular, b) Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural, c) Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona en sustitución de la 1ª persona del singular, d) Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural, e) Casos particulares.

Esos mismos errores que hemos encontrado en el corpus estudiado, coinciden en cierta medida con los identificados en la investigación realizada por Pastor y Salazar (2001). A partir de este estudio, Cesteros ha concluido que tanto en el nivel inicial como en el intermedio se producen errores en todos los ítems sin excepción, y que en los niveles avanzado y superior persisten todavía la mitad de ellos.

En los análisis efectuados para este trabajo, todos estos errores persisten en el nivel superior, a excepción de los presentados en *casos particulares*. Dichos errores se producen, muchas veces, por la falta de atención de los alumnos, como por ejemplo en: “Él ya *sabes* que tiene que hacer...”. Creemos que el alumno conoce el sujeto, *él*, puesto que conjuga adecuadamente el segundo verbo, *tiene*, concordándolo con la tercera persona.

¹⁷ Aunque en español es posible utilizar la forma de la 2ª persona de sujeto indeterminado, los errores de concordancia en la 2ª persona que se presentan en el cuadro, no se refieren a esta peculiaridad.

Otra causa de los errores señalados anteriormente es el desconocimiento de la conjugación adecuada de los verbos en español, como por ejemplo, en la forma del pretérito perfecto compuesto: “*Yo ha venido* para Salamanca...”. Sin embargo, la mayoría de los errores indican transferencia del portugués. Manchón Ruiz (2001, p. 7) afirma que la transferencia es un fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 se vale de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua.

Desde la perspectiva del proceso, según Manchón, existe evidencia empírica para afirmar que la aparición de transferencia depende de factores que van más allá de las similitudes o diferencias estructurales entre la L1 y la L2. Asimismo, debemos recordar que una serie de factores tanto internos como externos al sujeto que aprende juegan un papel importante. Manchón añade que, entre los factores reguladores de la aparición de transferencia que son internos al sujeto que aprende pueden mencionarse la edad, el estado de desarrollo de su interlengua y las propias percepciones sobre las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2.

Entre los factores externos que condicionan la aparición de transferencia se encuentra, de acuerdo con Manchón, el contexto de aprendizaje (tutorado o contexto natural), si bien existe una falta de consenso al respecto y también influye la presión comunicativa que reciba el aprendiz (MANCHÓN RUIZ; 2001, p. 23).

En el análisis se han reconocido transferencias en frases como “Además *podemos* intercambiar muchas experiencias ya que vengo de una cultura un poco diferente de vosotros”, donde se observa explícitamente la conjugación en portugués del verbo *pod*er en futuro. Otras transferencias del portugués también encontramos en “*Te* escribo porque, el día 21, el día que *llega*...”. En este contexto, el alumno emplea la

segunda persona expresada en *te*, sin embargo, conjuga el verbo llegar, *llega*, en tercera persona.

Se deduce que el alumno ha transferido la noción del pronombre portugués *você*, el cual se conjuga en tercera persona, pero que se refiere a la segunda. La presencia de estos errores también en el nivel superior no indica que los alumnos no hayan avanzado en su conocimiento de las estructuras de la lengua española.

El modo imperativo suele ser de difícil uso para los alumnos extranjeros que estudian español, sin embargo, aunque en el corpus haya muchas equivocaciones, hemos visto también correcciones en cuanto a conjugaciones de verbos irregulares, como *pon* y el uso adecuado de los pronombres átonos junto al imperativo, *déjelos*.

Por tanto, creemos que precisamente en esos aspectos el profesor debe hacer hincapié y realizar actividades que puedan ayudar a que los alumnos superen las dificultades reseñadas.

Teniendo en consideración lo expuesto, como conclusión de este apartado, y por los datos que se ofrecen, consideramos que en las etapas iniciales de aprendizaje es indispensable la presencia del profesor en las correcciones tanto escritas como orales. El docente debe acompañar a los alumnos de modo efectivo en el logro de un buen dominio de la lengua meta para que en niveles superiores, estos errores no persistan y así evitar que se fosilicen.

REFERENCIAS

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Real Academia Española/ Espasa-Calpe, 1994.

CONSEJO DE EUROPA. **MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Acceso en: 27/10/2009.

CORDER, S.P. **The significance of learners errors**, *IRAL*, 5, Vol. 4, p. 161-170, 1967.

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1978.

CUNHA, C. y CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Lisboa: JSC, 2005.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In BOSQUE, I y V. DEMONTE (Eds.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. V. 1. Madrid: Espasa-Calpe, p. 1399-1423, 1999.

MANCHÓN RUIZ, R. M. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. In: PASTOR, S. y V. SALAZAR (Eds.). **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas**. E.L.U.A. Anexo 1. Alicante: Universidad de Alicante, 2001.

MARTÍNEZ, J. A. La concordancia. In BOSQUE, I. y V. DEMONTE (Dirs.) **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Vol. 2. Madrid: Espasa-Calpe, p. 2694-2786, 1999.

PASTOR, S. y V. SALAZAR (Eds.). **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas**. E.L.U.A. Anexo 1. Alicante: Universidad de Alicante, 2001.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario panhispánico de dudas**. Versión electrónica. Disponible en: <http://buscon.rae.es/draeI/>. Acceso en: 29/10/2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Vol. I y II. Madrid: Espasa Libros, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1973.

SANTOS GARGALLO, I. **La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata**. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1992.

O ENSINO DA ESCRITA COMO PROCESSO

Sara de Paula Lima

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem da escrita em uma língua estrangeira (doravante, LE) ainda é um desafio para pesquisadores e professores. Vários métodos e abordagens de ensino têm tratado, ao longo dos anos, da aquisição¹ dessa habilidade de forma diferente. Por exemplo, em relação à recente história do ensino e da aprendizagem de LE, o método Gramática e Tradução, que prevaleceu durante os séculos XVII a XIX, enfatizava para a aprendizagem da escrita a transcrição de frases de uma língua a outra, ou seja, a codificação de um sistema em outro.

Com a ascensão da Linguística, nos fins do século XIX, que até recentemente se interessava quase que exclusivamente pela linguagem falada, a escrita foi relegada a um segundo plano, assumindo o papel de facilitadora do aprendizado da fala. Dessa maneira, negligenciou-se a escrita por muito tempo nos estudos de LE, porque, para muitos, ela não era considerada uma forma de comunicação interativa, como a expressão oral.

Matsuda (2003; 2006) relata que, em uma perspectiva histórica, a pouca atenção dispensada à escrita em LE deve-se ao domínio do método Audiolingual, por volta de 1950. Uma das premissas básicas desse método é que, primeiro, o aluno deve exercitar as habilidades orais (ouvir e falar), e apenas posteriormente, em uma segunda fase, as habilidades es-

¹ Neste artigo, os termos *aprendizagem* e *aquisição* serão usados indistintamente, apesar de na literatura da área encontrarmos que são termos diferentes. Para Krashen (1981), *aquisição* de L2 refere-se ao processo informal e automático, enquanto *aprendizagem* diz respeito ao processo formal e consciente.

critas (ler e escrever). Dessa maneira, o aprendiz só deveria ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estivessem internalizados e automatizados.

Uma grande transformação na elaboração dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ocorreu a partir da década de 1970, com o surgimento da abordagem Comunicativa. Essa abordagem, que influencia até hoje as formas de ensino de idiomas, estabelece que a “comunicação é um processo integral que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas” (RICHARDS; 2007, p. 42). Assim, passou-se a dar atenção às quatro habilidades linguísticas (escrever, ler, ouvir e falar) durante a aquisição de uma nova língua.

As pesquisas a respeito da habilidade escrita em LE ganharam maior relevância quando se passou a perceber que a apropriação de uma segunda língua amplia a atuação do cidadão na sociedade. Kroll (2003) afirma que a participação integral no mundo da comunicação requer uma fluência na língua estrangeira que ultrapassa a habilidade oral e inclui os diversos usos da linguagem escrita. Escrever em uma outra língua, ou seja, construir significados e comunicar-se, revela a importância do ensino da escrita em LE como instrumento de interação sociocultural.

1 UM PERCURSO HISTÓRICO

Para uma melhor compreensão da habilidade escrita em língua estrangeira, procuraremos, primeiramente, descrever e refletir sobre a atenção dada a essa habilidade nas teorias e práticas metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas situadas historicamente (FONT, 1998).

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 35), os elementos que constituem um método são: enfoque, desenho e procedimento. Mais detalhadamente, os autores explicam que o enfoque diz respeito à teoria

sobre a natureza da língua e à teoria sobre a natureza da aprendizagem de uma língua que são adotadas pelo método. O desenho apresenta o sistema de ensino e se constitui dos objetivos gerais e específicos, do programa, dos tipos de atividades de aprendizagem e de ensino, do papel do professor, do papel do aluno e do papel do material de ensino. O último elemento de conceitualização e organização de um método, de acordo com Richards e Rodgers (2001), denomina-se procedimento e define as técnicas, as práticas e os comportamentos que podem ser observados quando se utiliza o método, isto é, recursos quanto ao tempo, ao espaço e ao equipamento utilizado pelo professor, modelos de interação observados nas aulas, técnicas e estratégias usadas por alunos e professores.

Os primeiros métodos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira moldavam-se à forma de ensino do latim, que consistia basicamente na explicação de regras gramaticais e na resolução de exercícios de tradução/versão de frases da língua-alvo. Conhecido como Gramática e Tradução, ou ainda Método Tradicional, foi preponderante entre os séculos XVII e XIX.

O objetivo da aprendizagem de uma LE consistia no desenvolvimento da competência leitora e escrita, a fim de que o aluno se beneficiasse do exercício mental e intelectual que o estudo da língua-alvo promoveria. Esse método tomava como norma a linguagem literária e dava grande importância aos aspectos gramaticais da língua. Não havia muita preocupação com os aspectos comunicativos da linguagem, e, dessa maneira, a escrita era bastante valorizada, porque era o meio de verificar o conhecimento gramatical aprendido.

Esse método não se baseava em nenhuma teoria linguística ou de aprendizagem, e, muito menos, apresentava uma justificação psicológica para o processo de aquisição de uma LE.

Com o desenvolvimento do modelo behaviorista sobre o comportamento humano em relação à linguagem, nos anos de 1940 e 1950,

fundamentado e iniciado com a obra *On verbal behavior* (1957) de Skinner, a aquisição da linguagem passou a ser compreendida como o resultado da formação de hábitos. Os hábitos se criam mediante a associação repetida de um estímulo a uma resposta e terminam por consolidar-se na mente do aluno, quando são reforçados positivamente. Nessa perspectiva, o erro deve ser evitado durante a aprendizagem, pois pode resultar na não aquisição do conhecimento (hábito). Assim, compreendia-se a aprendizagem de uma segunda língua como um processo no qual o aprendiz teria que superar os hábitos da língua materna para adquirir outros novos na língua-alvo.

Dentre os métodos de ensino e aprendizagem de LE baseados no estruturalismo behaviorista, destacamos o método Audiolingual, que possuía como pilares as estruturas linguísticas e a gramática da língua-alvo, as quais deviam ser aprendidas de forma graduada e repetitiva pela audição antes de sua forma escrita, o que justifica seu nome. Nesse método, também não havia tarefas de tradução, nem o uso da língua materna em sala de aula, as técnicas utilizadas com maior frequência no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras eram a memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e as diferentes formas de práticas guiadas para o treino das habilidades de conversação e de escrita (Cf. WIDDOWSON, 1991).

A apresentação oral da estrutura gramatical, enfatizada pelo método Audiolingual e por outros métodos estruturalistas (enfoque oral ou método situacional e método estruturo-global-audio-visual), proporcionou uma inversão dos papéis entre “fala” e “escrita”, pois esta última só era vista quando a estrutura já tivesse sido assimilada. A adesão desses métodos acarretou relevantes mudanças para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que a escrita passou a servir como meio de apoio para a proficiência oral e foi relegada, assim, a um segundo plano durante a aprendizagem (LEKI, 1992; MATSUDA, 2003; 2006).

Raimes (1983, p. 4-5)² aponta alguns argumentos que mostram a diferença entre a oralidade e a escrita e justificam a primazia de um enfoque na fala:

- A fala é universal. Qualquer um adquire a sua língua nativa até os 5 anos de vida. Nem todos aprendem a ler e a escrever.
- Os falantes usam suas vozes (entonação, ênfase e ritmo) e corpos (gestos e expressões faciais) para ajudar a comunicar suas ideias. Os escritores têm de contar com as palavras na página para expressarem seus significados.
- Os falantes usam a pausa e a entonação. Os escritores usam a pontuação.
- A fala é comumente espontânea e não planejada. A maioria dos textos escritos tomam tempo, são planejados.
- Um falante fala para um ouvinte, que está ali, inclinando a cabeça em assentimento ou franzindo as sobrancelhas em reprovação, interrompendo ou questionando. Para o escritor, a resposta do leitor é posterior ou não existente.
- A fala é normalmente informal e repetitiva. A escrita, por outro lado, é mais formal e compacta.

² Esta e demais traduções neste trabalho são de nossa autoria.

“Speech is universal; everyone acquires a native language in the first few years of life. Not everyone learns to read and write.

Speakers use their voices (pitch, stress and rhythm) and bodies (gestures and facial expressions) to help convey their ideas. Writers have to rely on the words on the page to express their meaning.

Speakers use pause and intonation. Writers use punctuation.

Speaking is usually spontaneous and unplanned. Most writing takes time. It is planned.

A speaker speaks to a listener who is right there, nodding or frowning, interrupting or questioning. For the writer, the reader’s response is either delayed or nonexistent.

Speech is usually informal and repetitive. (...). Writing, on the other hand, is more formal and compact’.

Em relação à discussão acima, Brown (1994 *apud* WEIGLE, 2002, p. 15) chama a atenção para apenas dois desses argumentos, os quais, o autor afirma, marcam os diferentes processos cognitivos que envolvem a fala e a escrita: o tempo para o planejamento e a recuperação da informação. Os demais argumentos, continua, representam diferenças superficiais, e justifica esse posicionamento pelo fato de que, frequentemente, fala e escrita são usadas em diferentes contextos para consolidar diferentes objetivos comunicativos.

Como visto, os métodos de ensino de línguas estrangeiras, predominantes até o final da década de 1960, davam prioridade à competência gramatical, como se essa fosse a base da competência linguística. Em outras palavras, Richards (2007, p. 9)³ explica que os métodos estruturalistas:

Baseavam-se na convicção de que era possível aprender a gramática por meio de instruções diretas e de uma metodologia fundada na prática repetitiva de modelos mecânicos. [...] Pensava-se que a aprendizagem de línguas compreendia a reunião de um grande acervo de frases e de modelos gramaticais e que se aprendia a produzi-los com precisão e rapidez ao experimentar a situação apropriada.

A abordagem da escrita adotada até então era a de *escrita como produto* cujo foco está no sistema da língua. Em outras palavras, tem-se a ideia de que para escrever, e fazê-lo bem, é preciso conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário. Subjacente a essa abordagem da escrita, encontra-se uma concepção de linguagem e de texto. A língua é entendida como um sistema de regras pronto, que o indivíduo deve apropriar-se como um comportamento (hábito). O texto é, então, entendido

³ “Se basaban en la convicción de que era posible aprender gramática por medio de instrucciones directas y de una metodología fundada en la práctica de modelos mecánicos. [...] Se pensaba que el aprendizaje de lenguas comprendía la compilación de un gran acervo de frases y de modelos gramaticales y que se aprendía a producirlos con precisión y rapidez al experimentar la situación apropiada”.

como “simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; 2010, p. 33).

O desenvolvimento de novas teorias de aquisição de línguas promoveu uma ruptura em relação ao que se pensava sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Deter-nos-emos brevemente em aclarar em que consistem as teorias de aquisição cognitivas e sociointeracionistas para conseguirmos uma maior compreensão sobre os métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que lançam mão das mesmas em sua constituição (ZAINUDDIN, 2002).

As teorias de aquisição cognitivas preconizam que o aprendizado da linguagem é biologicamente determinado, isto é, cada pessoa possui uma capacidade mental inata para aprender a linguagem. Noam Chomsky, a maior influência desse paradigma, posiciona-se fortemente contra a teoria behaviorista de aquisição da linguagem por argumentar a favor de uma gramática inata no ser humano, que estrutura o conhecimento linguístico em regras, isto é, Chomsky defende uma gramática interna que rege e viabiliza o desenvolvimento da linguagem, independentemente das experiências em sociedade que o ser humano estabeleça durante seu crescimento.

A perspectiva inatista, ao consolidar-se, lançou luz sobre a questão do erro e da correção durante a aprendizagem, pois elucidou que esta se dá em um processo contínuo, no qual o aprendiz pode apresentar certas dificuldades em algum momento por não haver completado certa etapa do seu desenvolvimento.

Com os avanços dos estudos neurológicos, reconheceu-se que a interação social é de grande importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos na criança, ou seja, crianças que não são estimuladas por adultos e/ou outras crianças antes da puberdade, podem apresentar sérios déficits cognitivos, diferentemente de crianças que receberam ricas experiências de socialização.

Nessa perspectiva, surgem as teorias de aquisição sociointeracionistas, as quais postulam que a linguagem emerge do papel social que exerce nas interações humanas. Essas teorias reconhecem que as experiências no meio social são altamente relevantes para a aquisição da linguagem. Para os estudiosos do sociointeracionismo, os alunos são ativos, participam e interagem para a construção dos conhecimentos.

Os estudos de Vygotsky (2008) fortalecem e engrandecem a teoria sociointeracionista. Para o referido autor, o desenvolvimento do comportamento humano é um fenômeno histórico e socialmente mediado, sendo a linguagem o principal meio dessa mediação. Assim, Vygotsky (2008) propõe uma interação dialética do homem com seu meio socio-cultural, de forma que quando o homem modifica o ambiente através do seu comportamento, essa mesma modificação passa a fazer parte do seu comportamento futuro.

Para o autor, a consolidação das funções psicológicas superiores – controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc – ocorre pela integração dos aspectos biológicos e sociais no indivíduo. Ele acredita que o aprendiz possui dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: um nível de desenvolvimento atual e outro nível de desenvolvimento potencial. Esses dois níveis são referidos pelo termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Influenciado pelo pensamento de Marx, Vygotsky postula que o desenvolvimento psíquico do homem é resultado do trabalho, ou seja, é o trabalho que habilita o homem a modificar a natureza e, consequentemente, a si próprio. Com isso, postula que as atividades na sociedade exigem do homem relacionar-se com outros e estabelecer instrumentos de trabalho (REGO; 2008, p. 51). Partindo desse raciocínio, Vygotsky procura estudar o signo (a linguagem) como o instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho.

Nessa empreitada, a fala e o pensamento prático devem ser estudados conjuntamente, pois a aquisição da linguagem permite três capacidades cognitivas para o homem: abstrair os objetos, conceitualizar (abstrair características comuns, generalizar e criar categorias para os objetos) e se comunicar (preservar, assimilar e transformar as informações ao longo do tempo).

As duas teorias de aquisição da aprendizagem até aqui descritas não se contradizem. As teorias cognitivas assumem que o aprendizado da linguagem deve-se à capacidade inata do ser humano para desenvolver a linguagem de forma criativa e passam a investigar o funcionamento cerebral. As teorias sociointeracionistas estudam práticas linguísticas diversas, histórica e culturalmente constituídas.

As teorias cognitivas e sociointeracionistas dão suporte à abordagem Comunicativa, que começou a ser difundida por volta da década de 1970. Nessa abordagem, o objetivo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras não se restringe ao desenvolvimento da competência linguística – conhecimento das formas linguísticas – passando a incluir também o desenvolvimento das competências discursiva, sociocultural e estratégica.

Segundo Canale (1983 *apud* ZAINUDDIN, 2002), a competência comunicativa consiste de quatro componentes: competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica. O autor define a competência gramatical como as habilidades necessárias (por exemplo, conhecimento lexical, morfológico, sintático, fonológico etc.) para falar e escrever corretamente. A competência discursiva diz respeito às habilidades empregadas durante a conversação, que permitem aos participantes do ato comunicativo a conexão das sentenças para formar um discurso coerente e significativo. A competência sociocultural possibilita o uso apropriado da linguagem e de padrões do discurso de acordo com o contexto social, isto é, consiste no entendimen-

to das convenções sociais, dos papéis dos participantes e do propósito comunicativo. Por fim, a competência estratégica refere-se à capacidade de usar a linguagem adequadamente para alcançar o objetivo comunicativo por meio de estratégias verbais e não-verbais.

Diante do exposto anteriormente, através da abordagem comunicativa, os estudantes de LE aprendem os aspectos sociais, culturais e pragmáticos da língua-alvo. Dito de outra forma e resumidamente, as estruturas linguísticas são ensinadas priorizando o contexto de uso e a sua significação. As quatro habilidades linguísticas (oralidade, audição, escrita e leitura) são introduzidas desde o princípio, pois o aprendizado de uma LE se dá no desenvolvimento da capacidade de comunicar-se eficazmente. Com a propagação dessa abordagem, os materiais didáticos passaram a reduzir a visão estruturalista da linguagem e behaviorista da aprendizagem a favor de enfoques mais direcionados para a competência comunicativa. Utilizamos o termo enfoque, pois se refere mais ao conjunto de opções teóricas e práticas, muitas vezes heterogêneas, do que a uma metodologia concebida como um todo coerente. Segundo Richards e Rodgers (2001), o enfoque comunicativo se baseia em três princípios: (a) o princípio da comunicação, segundo o qual atividades que implicam comunicação real promovem a aprendizagem; (b) o princípio das tarefas, segundo o qual tarefas significativas corroboram para a aprendizagem da língua-alvo; e (c) o princípio do significado, segundo o qual a linguagem significativa serve de apoio à aprendizagem.

Dentre os enfoques comunicativos moderados, o programa nacional-funcional representa uma configuração inicial dos desenhos comunicativos. Nesse programa, os componentes léxicos e sintáticos permanecem imprescindíveis, mas unicamente como instrumentos para consolidar uma determinada ação comunicativa. Dessa forma, os aspectos estruturais da linguagem são considerados, mas são expostos em atividades pré-comunicativas que permitem a aprendizagem do sistema linguístico.

Font (1998) aponta, dentro do panorama da abordagem comunicativa, novas tendências que surgem durante os anos de 1980 e propiciam grandes transformações em relação à visão da linguagem, da metodologia de ensino de línguas, da participação do aluno e das funções do professor. Esse novo tipo de enfoque, denominado processual, desvia o olhar do objeto para o processo de aprendizagem.

Os enfoques processuais orientam a aprendizagem da língua estrangeira de maneira a implicar o aprendiz no processo, a fim de que este adquira os quatro componentes da competência comunicativa citados anteriormente – competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica – e consiga um desenvolvimento cognitivo e de sua personalidade.

O Ensino de Línguas por Tarefas representa um tipo de desenho, conforme a terminologia de Richards e Rodgers (2001), do enfoque processual e consiste na realização de atividades na língua-alvo que envolvam a resolução de algum tipo de problema ou atinjam um objetivo comunicativo, no qual um resultado é produzido. No Ensino por Tarefas, estas representam o instrumento de interação entre aluno e professor para uma aula de LE plenamente comunicativa.

Outro desenho de enfoque processual, a Aprendizagem por Projetos (FONT; 1998, p. 225), constitui uma reformulação do Ensino por Tarefas, pois o ensino e a aprendizagem dão-se em um projeto, isto é, em um conjunto de tarefas integradas e sequenciais que têm um objetivo comunicativo específico e concreto. Dessa forma, as atividades passam a ter uma maior duração e não estão isoladas.

Na aprendizagem por projetos, supõe-se uma forte relação de negociação entre o grupo (professor-aluno e aluno-aluno) para delinear o conjunto de atividades inter-relacionadas sobre as quais se baseia o curso. Nesse desenho, a participação e a cooperação do grupo, por meio do estímulo motivacional do professor e das atitudes dos alunos, proporcionam o sucesso de objetivos educacionais mais amplos.

2 AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM LE

Após a revisão dos enfoques e métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos perceber com mais clareza as diversas práticas de escrita adotadas por professores e alunos. Brown (2004) distingue quatro categorias de desempenho da escrita, as quais, para maior clareza, apreendem formas de produção textual. São elas: *imitativa*, *intensiva* (controlada), *receptiva* e *extensiva*.

A primeira, imitativa, inclui tarefas básicas da habilidade escrita; o aluno deve escrever palavras e curtas sentenças corretamente, além de dominar a pontuação. Nesse nível, a forma é o foco primário, senão exclusivo, enquanto que o contexto e o significado estão em um plano secundário. Na categoria intensiva (controlada), além das características da escrita imitativa, estão incluídas a escolha lexical adequada ao contexto, a correção gramatical e a construção frasal mais elaborada. O significado e o contexto assumem maior grau de atenção, apesar de o foco ser a forma e as tarefas, controladas. Já na receptiva, as tarefas requerem o desempenho de um nível inicial de discursividade, as sentenças conectadas a parágrafos e a organização lógica dos argumentos. As tarefas são pedagogicamente orientadas, destacando o trabalho com gêneros, como: curtas narrações e descrições, resumos, pequenos relatos, interpretações de gráficos. Guiado por condições específicas, o aluno pode exercitar a escrita com alguma liberdade diante das opções de escolha vocabular, gramatical e discursiva para expressar suas ideias. Nessa categoria de desempenho da escrita, a forma é condicionada pelo discurso, o aluno enfatiza em sua escrita o contexto e o significado. Por fim, a categoria extensiva implica o controle efetivo de processos e estratégias de escrita para textos mais complexos e elaborados, como: ensaios, projetos de pesquisa, teses. O foco do escritor se detém em atingir o objetivo proposto, organizar e desenvolver as ideias logicamente, demonstrar variedade lexical e sintática e, em muitos casos, desenvolver o processo de refacção de versões do texto antes de apresentar o produto final.

Cassany (1999, p. 184) também adota o termo escrita *extensiva* empregando-o, em um sentido mais amplo, para o desenvolvimento da prática ativa, através de atividades de composição ou produção escrita. O autor aponta alguns objetivos da escrita extensiva:

Acostumar-se a escrever em todo tipo de contextos; especialmente fora da sala da aula e do centro escolar;

Aprender a usar a escrita com toda classe de temas pessoais, acadêmicos e sociais;

Aprender a usar a escrita como instrumento acadêmico nas matérias do currículo escolar, conectando os conhecimentos prévios e pessoais com os conteúdos disciplinares de cada área;

Formar o hábito de escrever de maneira contínua, sem necessidade de motivação externa ou de instruções dos professores;

Desenvolver condutas autorreguladoras: ter iniciativa para encontrar temas, para revisar os rascunhos, para utilizar o dicionário etc;

Facilitar a experimentação de emoções positivas durante a composição: interesse pela tarefa, satisfação pela expressão pessoal ou pela compreensão efetiva do leitor.

Diante do exposto, observamos que o ensino da habilidade escrita sofreu uma mudança radical com a evolução do conhecimento metodológico nessa área. A visão de ensino, que privilegiava a descrição e a reprodução dos modos de discursos, desviou-se para a prática de uma escrita extensiva, que passou a exigir do aluno e do professor o conhecimento dos processos de redigir. Estes, sim, seriam capazes de promover subsídios para fundamentar a didática da escrita, orientando novas escolas metodológicas (VIEIRA, 2005).

3 A ESCRITA COMO PROCESSO

Na abordagem da escrita como processo, esta é compreendida como uma atividade cognitiva; a ênfase é dada, primeiramente, às ideias, ao conteúdo, e, posteriormente, à forma. Reconhecemos que aprender a escrever, seja em língua materna ou língua estrangeira, é uma atividade difícil, pois, como alertam Leki (1992), Weigle (2002) e Vieira (2005), a natureza das operações mentais envolvidas no processo de escrita é conflitiva, haja vista que ocorre uma maior divergência e liberdade na geração de ideias e maior convergência e disciplina na organização e estruturação dessas ideias. Desse ponto de vista processual, há variadas maneiras de perceber e definir os subprocessos presentes na produção de um texto, pois a escrita é então vista como um processo recursivo de elaboração/organização de ideias, textualização, revisão e edição. Nessa perspectiva de escrita como processo, valorizam-se mais as operações e habilidades necessárias à elaboração de um texto do que o produto final.

A concepção de linguagem presente no modelo de escrita como processo é a interacional (dialógica), pois escritor e leitor são vistos como coautores do texto, sujeitos ativos em um evento comunicativo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (KOCH; 2010, p. 34).

Os modelos de escrita como processo, descritos a seguir, utilizaram as entrevistas retrospectivas ou o protocolo verbal como instrumentos de investigação. O propósito principal destas pesquisas foi o de capturar diferenças entre escritores iniciantes e proficientes e descrever as variadas estratégias utilizadas no processo de escrita (WEIGLE, 2002).

De acordo com Weigle (2002, p.23), o primeiro e influente modelo de escrita como processo foi o de Hayes e Flower (1980), que descrevem o processo de escrita como uma tarefa complexa, que inclui o conhecimento do tema, o conhecimento da audiência, o uso de planos textuais armazenados e os numerosos processos cognitivos (planejamento, textualização e revisão).

A grande contribuição desse modelo deve-se ao fato da escrita ser compreendida como uma atividade recursiva e não mais linear. Observemos a FIGURA 1, a seguir:

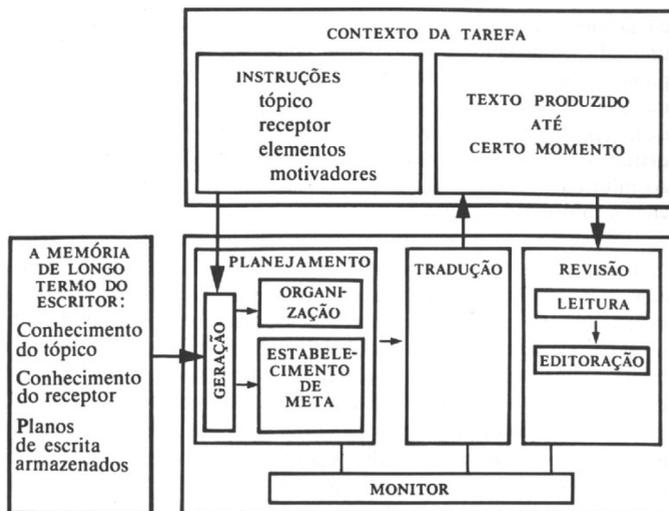


FIGURA 1 – Modelo de Hayes e Flower (1980 *apud* KATO; 2005, p.87)

O planejamento consiste na elaboração de uma configuração inicial do texto, que pode ter certas representações gráficas (esquemas, listas, rascunhos) e que inclui tanto informação pragmática do contexto comunicativo quanto material linguístico. Esta etapa possui três subprocessos: o estabelecimento de metas de composição; a geração de ideias, que consiste no processo de atualização ou recuperação de informações armazenadas na memória, que podem ser úteis à produção; e a organização das ideias, processo de construção de uma primeira versão do significado do texto, que pode manifestar-se em forma de esquema de ideias ou pontos principais.

A segunda etapa é a tradução (ou textualização), na qual o autor elabora linguisticamente, em forma de texto escrito, as configurações preliminares da mensagem. Nesse momento, há um cuidado especial com os aspectos gramaticais, semânticos, de coesão e coerência.

Na revisão, terceira e última etapa, o autor analisa a qualidade da sua produção escrita em três fases sucessivas: avaliação, diagnóstico e operação.

Essas etapas linguístico-cognitivas se desenvolvem de maneira dinâmica, interativa, cíclica e em variados níveis de análises (objetivos pragmáticos do texto, ideias para seu conteúdo, formas linguísticas etc.), de maneira que, durante a produção, o monitor (escritor) utilize os processos descritos recursivamente em qualquer momento e ordem.

O segundo modelo listado por Weigle (2002, p. 24) é o de Hayes (1996). A proposta de John R. Hayes atualiza o modelo de Hayes-Flower, de 1980, e oferece um enfoque mais amplo ao integrar aspectos socioculturais, cognitivos e emocionais.



FIGURA 2 – Modelo Cognitivo da produção escrita de Hayes (1996)

O Modelo Cognitivo para produção escrita de Hayes (1996) estabelece dois planos da composição textual (Cf. FIGURA 2): o contexto da tarefa e o indivíduo. Para o contexto da tarefa, temos dois componentes: o contexto social (audiência e colaboradores) e o contexto físico (o texto produzido e o canal de composição). Antes de iniciar a redação

de um texto, é conveniente refletir sobre todos os dados que se dispõe do leitor (audiência): seus conhecimentos, sua idade, sua ideologia, seus interesses, sua posição social e cultural etc. Um escritor proficiente deve escrever textos atentando-se ao futuro leitor, satisfazendo seus gostos e suas necessidades. A denominação colaboradores diz respeito à interação de vários autores para a construção do texto (aluno e professor, aluno e aluno). Por meio de composição, entende-se tanto o contexto de produção (entorno físico, âmbito de trabalho ou pessoal) como os instrumentos de composição (computador, programas).

O foco central do modelo de Hayes (1996) é o plano do indivíduo. Nesse plano, observamos a interação de quatro componentes: memória de trabalho, motivação e emoção, processos cognitivos e memória de longo prazo. A memória de longo prazo é ilimitada e armazena os dados linguísticos e enciclopédicos para a composição. A memória de trabalho se constitui de três elementos: 1 – memória fonológica, que armazena a informação áudio-verbal; 2 – memória visual, que armazena e codifica a informação visual; e 3 – memória semântica, responsável pelo armazenamento das informações conceituais. Os componentes motivação e emoção desempenham um papel relevante no modelo, pois reconhecem a importância dos objetivos, das crenças e das pré-disposições do escritor sobre o ato de redação. Os processos cognitivos, de maneira geral, trabalham com formas linguísticas ou com representações mentais e constam de três instâncias: a interpretação textual, a reflexão e a textualização.

Aprofundaremos, a seguir, os processos cognitivos de interpretação, reflexão e textualização. A interpretação textual consiste na construção de representações internas dos variados *inputs* que recebe o escritor: instruções do professor, conversas com outros alunos, leitura do material didático e observação da realidade. A reflexão trabalha somente com as representações mentais e envolve três processos básicos para o desenvolvimento de novas representações a partir das existentes: solução de problemas, tomada de decisões e inferência. Resumidamente,

temos que a solução de problemas é o conjunto de passos para atingir um objetivo; a tomada de decisões consiste na avaliação e escolha de uma opção de atitude frente às diferentes possibilidades de ação do escritor; e a inferência se dá em elaborar uma informação nova a partir de uma anterior, isto é, a expansão do conhecimento a partir de pressuposições, implicações e analogias. Por último, a textualização consiste em gerar produtos escritos – *outputs* – a partir das representações mentais elaboradas com a reflexão (CASSANY, 1999; WEIGLE, 2002; KATO, 2005).

Os dois modelos processuais de escrita apresentados têm em comum uma visão componencial. Além disso, assemelham-se por entenderem que: a) o ato de escrever é um ato que envolve metas (objetivos) e planejamento; b) o ato de escrever é um ato de resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tratamos da natureza da habilidade escrita a partir da abordagem da escrita como processo. Acreditamos que essa concepção de produção escrita é a que melhor explica a complexidade dessa habilidade linguística.

A visão tradicional de salas de língua em que a escrita é trabalhada como um produto do treino da competência gramatical está sendo modificada pela noção de que a escrita em uma língua estrangeira é uma atividade comunicativa importante para a vida pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo. Como pertencemos a uma sociedade global, sabemos que a necessidade do domínio de outros idiomas é quase incontestável, haja vista que, graças aos avanços tecnológicos, pessoas de diferentes países e culturas interagem entre si e a comunicação através de diferentes línguas torna-se essencial. Nesse contexto, a concepção de produção escrita como processo – como uma atividade cognitiva que visa à transmissão de uma mensagem, uma ideia ou um pensamento – passa a assumir um papel de destaque no ensino e na aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Language Assessment: Principles and Classroom practices**. NY: Pearson Education, 2004.

CASSANY, D. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

FONT, Julià. Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: FILLOLA, Antonio Mendoza. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. España: Horsori, 1998. p. 215-226.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KROLL, B. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. UK: Cambridge University Press, 2003.

LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: A guide for teachers**. USA: Boynton/Cook Publishers, 1992.

MATSUDA, P. K. Second language writing in the twentieth century. In: KROLL, B. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. UK: Cambridge University Press, 2003. cap. 01, p. 15-34.

_____; COX, M.; JORDAN, J.; ORTMEIER-HOOPER, C. **Second-Language writing in the composition classroom**. Boston: Bedford/St. Martin's, 2006.

RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. New York: Oxford University Press, 1983.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICHARDS, Jack C. **La Enseñanza Comunicativa de Lenguas Extranjeras**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2007.

_____; RODGERS, Theodore. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2010.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE; 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. UK: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 1991.

ZAINUDDIN, H.; YAHYA, N.; MORALES-JONES, C.; & ARIZA, E. **Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms**. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2002.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA O LA LECCIÓN DEL ROMPECABEZAS¹

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSIDERACIONES INICIALES

Imaginemos que un texto literario es un rompecabezas con una imagen de la Casa Milà, la Pedrera de Gaudí, con la luna llena como fondo, y que tres tipos de personas a quienes les gustan los rompecabezas van a tratar de montarlo. Una de ellas jamás ha visto a la Pedrera, ni tiene cualquier información sobre ella; la otra, es alguien que ya recibió postales de la Pedrera y que tiene un catálogo de obras de Gaudí; la tercera persona es un barcelonés, enamorado de la Pedrera y que ya la visitó innumerables veces. Podemos deducir que el grado de competencia de estas personas para completar el rompecabezas es bastante diferente.

La primera pieza que sacan de la caja es un letrero rojo de famosa tienda de decoración. El primero tendrá que mirar la foto de la caja como única referencia para encontrar la ubicación de la pieza; el segundo, si es un buen observador, quizás recuerde donde estaba la tienda, lo confirme al mirar la foto y trate de encajarla; y el tercero, seguro identificará con facilidad su ubicación en el lado izquierdo de la imagen, basado en sus experiencias anteriores de “lectura” de la Pedrera. La segunda pieza es un trozo de la luna llena. Los tres sabrán que esta pieza deberá ubicarse en el lado superior del rompecabezas, con independencia de sus conocimientos sobre la Pedrera.

¹ Extracto de la tesis doctoral: ARAGÃO, Cleudene. *TODOS MAESTROS Y TODOS APRENDICES: La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores; Diagnóstico y propuesta de innovación en la Universidade Estadual de Ceará –Brasil*. Universitat de Barcelona, 2006. <http://www.tdx.cat/handle/10803/1297>

Lo que hemos tratado de explicar con esa sencilla alegoría son tres conceptos sobre la comprensión de los textos literarios que no se pueden tratar de manera aislada: la Competencia Literaria, la Competencia Lectora y el Intertexto Lector. No se puede hablar de competencia literaria sin tocar a la competencia lectora, ya que es a través de ésta que aquélla se complementa y renueva, ni olvidar que el intertexto lector es pieza fundamental para la integración de los saberes literarios y de los relativos a la recepción lectora, necesaria a la satisfactoria actualización del texto literario.

1. COMPETENCIA LITERARIA: SABERES, ESTRATEGIAS Y CONEXIONES DE UN UNIVERSO DE PIEZAS INTERDEPENDIENTES

La competencia literaria podría identificarse, dentro del ejemplo del rompecabezas, como el conjunto de todos los saberes necesarios para llegar a conseguir visualizar toda la imagen: desde los que se refieren a la naturaleza misma del “texto”, “género” y “código” en cuestión; pasando por aquellos de la parte operacional, sobre cómo se monta o “descodifica” un rompecabezas cualquiera y las estrategias para hacerlo; y además todas las experiencias de “lectura” previas sobre el tema del rompecabezas que intervienen para que se entienda y se disfrute de su composición, estableciendo comparaciones con imágenes que guarden con aquella una relación directa o indirecta. Según Brumfit (1989, p.27) la competencia literaria demanda un cierto grado de sofisticación lingüística; cierta familiaridad con determinadas convenciones culturales y literarias; y el reconocimiento de que el lenguaje puede usarse para crear sentidos metafóricos. Los componentes de la competencia literaria son los saberes, habilidades, estrategias y los criterios para valorar la significación cultural y artística del texto.

Tan complejo como definir la literatura es determinar qué elementos exactos inciden sobre la capacidad de cada lector de detectar

los signos que le ofrece el texto y que determinan si es o no un texto literario y, a partir de ese conocimiento, hacer la proyección didáctica. Cada obra literaria trae en sí una complejidad de aspectos que, reunidos, constituirían la *literariedad*, cuyas marcas buscan los estudiosos desde hace muchos años. La competencia literaria de un determinado lector se compone justamente de las diversas “herramientas”, enumeradas a continuación por Mendoza (2004), que le permiten acceder a las características esencialmente literarias del texto:

- Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación;
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto;
- Conocimientos del uso literario, de estructuras retóricas y saberes metaliterarios;
- Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos mantienen entre sí;
- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto;
- Dominios relativos a estrategias para interactuar con el texto;
- Conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico;
- Conocimientos referidos a las modalidades del discurso;
- Dominio de habilidades lectoras;
- Saberes estratégicos (MENDOZA, 2004, p.139)

El ejercicio más importante para el desarrollo de la competencia literaria es la lectura. A cada nueva experiencia, el lector entra en contacto con diversas manifestaciones de texto y va desarrollando o perfeccionando estrategias que le ayudarán en la descodificación e interpretación de los próximos textos. La experiencia lectora también determina

un avance en su capacidad de reconocer el discurso literario y le sirve de momento adecuado para la actualización de su intertexto lector que, para la próxima lectura, ya contendrá nuevos elementos. Desafortunadamente, esa verdad enunciada de forma tan sencilla y que debería ser la premisa básica en la educación literaria no es tan utilizada en las escuelas, y muchos de los profesores privilegian en sus clases la transmisión de conocimientos accesorios, lo que tiene como consecuencia directa el hecho de que los alumnos apenas leen textos literarios.

La orientación básica para el profesor que pretendiera ir más allá de los contenidos conceptuales del currículo y potenciar la competencia literaria debería ser la creación de actividades para que los alumnos se involucraran en un proceso de fomento a la lectura, de desarrollo de su hábito lector y de sus habilidades de análisis. Por lo tanto, una concepción didáctica que busque el desarrollo de la competencia literaria del estudiante debe atender a su formación para la recepción lectora, incentivar el reconocimiento y el análisis del discurso literario y fomentar la aplicación de los contenidos adquiridos. Todo ello dentro de un trabajo de recepción creativa de los textos literarios y con atención al desarrollo de la capacidad del alumno de producir nuevos textos a partir de sus experiencias de lectura.

En la formación de profesores y, especialmente, en el universo al que nos dedicamos, el de los alumnos de Filología hispánica de la *Universidade Estadual do Ceará* que serán profesores de español principalmente en Secundaria o cursos de idiomas, debemos recordar que el desarrollo de la competencia literaria tiene que ser un camino para formar a esos alumnos para el análisis e interpretación del objeto de estudio, que son los textos literarios, pero también para que puedan utilizar su competencia lectora y sus conocimientos literarios como recursos en sus aulas de español lengua extranjera.

En este sentido, en nuestro grupo de investigación² trabajamos con experiencias y propuestas para que la formación en la Universidad permita que esos futuros profesores adquieran, a través del contacto sistemático con los textos, en distintos abordajes, una perspectiva didáctica en su relación con el texto literario y una formación como lectores competentes, para que no siga sucediendo lo que nos cuenta Bloom:

La manera en que leemos hoy depende de nuestra distancia interior o exterior de las universidades, donde la lectura apenas se enseña como placer, en cualquier de los sentidos profundos de la estética del placer. (Bloom, 2000, p.19).

Necesitamos recuperar en la universidad el placer de leer, ya que tenemos la responsabilidad de formar profesores que, en su ejercicio profesional, tendrán la responsabilidad de formar lectores.

2. COMPETENCIA LECTORA: DE UN EJERCICIO DE IMAGINACIÓN AL PLACER DE DESCUBRIR UNA O VARIAS DE LAS VERDADES DEL TEXTO

Volviendo a la alegoría del rompecabezas, podríamos relacionar la competencia lectora, con las habilidades de aquellas personas sobre cómo se montan rompecabezas, y con las diversas estrategias (generales y personales) que utilizan para hacerlo, entablando lector y texto un diálogo del que nacerá una o diversas lecturas. Para que ese diálogo sea totalmente provechoso y para que el lector alcance plenamente el objetivo de llegar a interpretar el texto de una manera satisfactoria, hemos de recordar que el proceso lector se desarrolla en **distintas fases** (MENDOZA, 1998, 2004) de acuerdo con los pasos que sigue el lector para irse acercando al texto y para, a través de este viaje, ir enriqueciendo a la vez su competencia lectora.

² GPLEER – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo. <https://www.facebook.com/leituraleer/>

Presentamos esas fases del proceso lector con una nueva metáfora: el texto es un camino nuevo que se presenta frente al lector y que le invita a recorrerlo para llegar a un sitio que todavía no conoce, a fin de interpretarlo. Lo primero que le pasa al lector es un momento previo a la lectura, en que se acerca al texto-camino como olfateándolo, como buscando intuir hacia dónde le llevará aquel viaje. En la **anticipación** de lo que vendrá, intenta imaginar y suponer cuáles las características del camino, cuál el significado del texto y cuál su género. Después se le hace necesario recorrer una primera vez el camino, para descubrir las curvas, las líneas retas, los árboles, los rincones en que se divide el camino y que constituyen su textualidad. Es el momento de la **descodificación** del texto, en que el lector analiza sus unidades primarias, y lo empieza a saber leer.

A partir de ahí, durante el recorrido, en este momento de **pre-comprensión**, el lector va observando los aspectos del texto y, a partir de los indicios que el camino le ofrece, va formulando **expectativas** para llegar a la descubierta de cuáles son los rasgos fundamentales que habrá que observar en el viaje y cuál la solución para las dudas sobre qué encontrará al final del camino. Tras estas suposiciones, cada vez que avanza en la aprehensión del camino, le vienen al lector **las inferencias**, que nacen de la constatación de que algunas hipótesis se han ido confirmando, o que habrá que reformular otras, pero que se ha de seguir con el mismo paso, llegando ya a algunas conclusiones.

Ahora el caminante, que va haciendo su camino al andar, llega a la **fase de comprensión** del camino. A través de la **explicitación**, el lector percibe que lo que venía observando y las posibilidades que había ido construyendo sobre el texto no se invalidan y que su orientación sobre cómo seguir el camino es una de las lecturas posibles y válidas. La **comprensión** total se da con la descubierta de que todo el recorrido hecho hasta este momento, aun antes del inicio del camino y durante la fase de precomprensión, ha posibilitado una aprehensión adecuada de los significados del texto. A través de la junción de la anticipación, de la

descodificación, de las expectativas, las inferencias, los elementos textuales, los conocimientos previos actualizados durante la lectura, el lector ha ido montando el rompecabezas de lo que es el camino, a través de los diversos significados que el texto le ha ido presentando.

La **interpretación** es el punto culminante del proceso. Es el momento en que se aúnan los elementos fornecidos por el texto con las habilidades previas que poseía el lector (saberes culturales, metatextuales, intertextuales, enciclopédicos, etc.) para que se llegue a una síntesis de lo que el camino ha significado para la vida del lector y para sus competencias lectora y literaria. Llegado a ese punto el lector ya puede valorar la experiencia de haber transitado por el texto y emitir su personal percepción del fin último del camino recorrido, al menos para su propia lectura del mundo.

Pero, ¿qué tipo de lector recorre de esa manera el camino del texto? ¿Puede un lector cualquiera vivenciar plenamente todas esas fases? En realidad, para que el proceso lector se desarrolle de manera satisfactoria, se espera del que lee que corresponda a la expectativa del autor cuando imagina un lector ideal al que dirige su obra. Nuestro caminante es alguien a quien Iser (1975) llama lector implícito, Culler (1998) trata como lector ideal, y a quien Mendoza (1998) denomina lector competente, que es el previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos, pues se le concibe como el lector dotado de específicos conocimientos previos para *identificar e interpretar legítimamente* las referencias y peculiaridades textuales, a través de la activa cooperación de su intertexto, en la que hace intervenir sus *ineludibles aportaciones personales*.

Pensando en la trayectoria del lector competente (que se contrapone a un lector ingenuo) hacia una interpretación “legítima” de la obra literaria, Mendoza (2004) enumera las características y estrategias del lector “suficientemente” competente, apto a seguir el camino del proceso lector y a interpretar “bien” los textos literarios:

- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario, según su grado de competencia literaria.
- Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas.
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte de su texto de lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia de mundo, como repertorio de la memoria colectiva.
- Interactúa con el texto.
- Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto: identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. en el texto.
- Sabe distinguir entre actividades paralelas: descodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece.
- Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia actividad de recepción. (MENDOZA, 2004, p.155)

En una investigación sobre la competencia lectora, realizada en un curso de magisterio (de nivel secundario) que prepara maestros de educación básica en escuelas de Río de Janeiro, Dinorá Melo se pregunta: “...que leitores são esses, futuros formadores de novos leitores?” (2003, p.69). Llega a la conclusión de que los futuros maestros no han desarrollado su competencia lectora en su etapa escolar, quedando sus estrategias lectoras restringidas como mucho a la fase de descodificación del texto y apenas las mejoran durante el curso de formación de profesores:

Con una historia de lectura que tiene como matriz la alfabetización, como descifre de lo que se lee, los alumnos invierten en memorizar las palabras de las que no saben el significado. Las inferencias, anticipaciones, contextualización, búsquedas de pistas extratextuales no son estrategias utilizadas, ya que es muy arraigada la práctica vivida a lo largo del período escolar. (MELO, 2003, p.79)³

Creemos que cabe hacer una pregunta a todos los profesores formadores: ¿Preparamos nuestros alumnos de la Universidad para ser lectores competentes y para, tras su entrada en el mundo de la enseñanza, formar por su vez a nuevos lectores competentes? Claro está que la pregunta debe remitir a tiempos pretéritos en la formación de esos alumnos y tenemos que volver la mirada hacia su historia como lectores en los bancos escolares. Bloom (2000), reflexionando sobre los caminos de autoformación que sigue un lector, comenta que acaban por ser, casi siempre, rutas solitarias:

No hay una sola manera de leer bien, aunque hay una razón primordial para que leamos. A la información tenemos acceso ilimitado, pero ¿dónde encontraremos la sabiduría? Si uno es afortunado, tal

³ Com uma história de leitura que tem como matriz a alfabetização, como decifração do que lê, os alunos investem em memorizar as palavras de que não sabem o significado. As inferências, antecipações, contextualização, busca de pistas extratextuais não são estratégias utilizadas, tão arraigada está a prática vivida ao longo do período escolar. (MELO, 2003, p.79)

vez se tope con un maestro que le ayude; pero al cabo está solo y debe seguir adelante sin más mediaciones. (BLOOM, 2000, p.13)

Debemos transponer la barrera de la lectura entendida solamente como instrumento para otros aprendizajes y orientada sólo a la descodificación y buscar maneras de que los alumnos potencien su competencia lectora, a través de la práctica constante, ya que **a leer se aprende leyendo** (MENDOZA, 2001, p.230). En el caso del universo estudiado, tratando con alumnos brasileños de literatura en lengua española, hay además otras barreras que vencer: la insuficiente competencia lingüística de los alumnos en la lengua meta, para llegar a comprender adecuadamente los textos literarios; la enseñanza de la literatura en la Universidad, dirigida muchas veces solamente al abordaje historicista; el casi inexistente hábito lector; la falta de materiales específicos para el tratamiento didáctico de la literatura; y otros aspectos observados en otros trabajos de investigación que venimos realizando.

3. INTERTEXTO LECTOR: EL JARDÍN DE LOS MÚLTIPLES SENDEROS ENTRECRUZADOS

El título de este apartado no es inocente. No pretende ser novedoso ni poético. Es de suponer que muchos de nuestros lectores, si son doctores en Literatura, exigentes lectores de cuentos, profesores de literatura, lectores de obras en castellano, argentinos, estudiantes de Filología Hispánica en todo el mundo, o simplemente lectores de narrativa, habrán activado su intertexto lector y establecido la asociación adecuada para interpretar el mensaje. Sin embargo, si el nombre Borges y la mención al jardín de los senderos no le dice nada a uno de nuestros lectores eventuales, tendrá que esperar a leer todo el apartado para descubrir qué es el intertexto lector.

Este sencillo artificio ha querido mostrar un ejemplo de cómo funciona el intertexto lector. Cada uno de nosotros guarda, a lo largo

de nuestras vidas, todo tipo de información, que vamos activando según las exigencias de nuestro día a día y de nuestra relación con el mundo. En el caso de la experiencia de recepción de un texto literario, tenemos que sacar partido de conocimientos de distinta naturaleza, además de los que hayamos adquirido en nuestra iniciación literaria. Por lo tanto, el intertexto lector se podría representar como una “maleta” antigua, toda marcada con aquellas pegatinas de hoteles y ciudades, que llevamos en todos nuestros viajes lectores y que contiene todos los saberes de diversa naturaleza que activamos al leer nuevos textos. De ella sacamos recursos lingüísticos, literarios y culturales, además de las estrategias necesarias para interpretar los textos y establecer relaciones intertextuales.

Para concluir nuestro ejemplo inicial del rompecabezas, sería posible afirmar que el intertexto lector de las tres personas involucradas en el montaje de la imagen de la Pedrera es la “herramienta” fundamental para que logren su objetivo. Es el intertexto lector la capacidad de relacionar, establecer asociaciones, integrar los diversos saberes y estrategias de las competencias literaria y lectora y, además, todos los saberes adicionales que el lector puede traer en su “equipaje”. El más preparado de todos, debido a su rico intertexto, actualizado cada vez que vuelve a leer la Pedrera (u otras lecturas de Gaudí), sería el barcelonés que tiene múltiples referencias sobre la casa, mucho más que la persona que solo ha visto postales y un catálogo, y tendría también gran ventaja sobre aquel que nunca ha tenido ninguna información sobre el tema, sobre Gaudí, La Pedrera o el Modernismo Catalán, ya que el intertexto lector es una especie de mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura y actúa como elemento integrador de las diversas referencias que un texto puede despertar en el lector.

Nos gustaría llamar la atención para un material que utilizamos en una “experiencia piloto” en el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad⁴ y que puede servir a la hora de demostrar, incluso

⁴ En la asinatura de Literatura Española Prosa (Narrativa).

en ambiente académico o escolar, como actúa el intertexto lector y los diversos “grados” de intertexto que pueden tener los distintos lectores. Nos referimos a la película *La Liga Extraordinaria*, en la que se unen para una misión secreta para la salvación del mundo varios personajes: integran la Liga Allan Quatermain (Sean Connery), el Capitán Nemo (Naseeruddin Shah), la mujer vampiro Mina Harker (Peta Wilson), el hombre invisible Rodney Skinner (Tony Curran), el agente del servicio secreto estadounidense Tom Sawyer (Shane West), Dorian Gray (Stuart Townsend) y el Dr. Jekyll-Mr. Hyde (Jason Flemyng)⁵.

Tras la exhibición de la película, les preguntamos a los alumnos (que en aquel momento seguían la asignatura de literatura española dedicada a la narrativa) qué personajes ya conocían antes de ver la película y de dónde venían las referencias que tenían. La mayoría señaló personajes como Dr. Jekyll, afirmando que los habían conocido sobre todo a través de los dibujos animados y cómics de su niñez. Alguno sabía quién era Dorian Gray y pudo intuir, dentro de la trama de la película, la relación que tenía el personaje con su retrato. Este sencillo recurso nos muestra de que manera el intertexto lector es determinante para la manera como accedemos al texto literario, lo leemos y lo interpretamos. El artificio de la película deja claro lo que señala Mendoza (2001):

Los saberes de la competencia literaria, asociados con la actividad del intertexto, detectan e identifican los indicios que señalan las cualidades literarias de un texto, los pasajes en que un autor ha recurrido a la reelaboración de citas (textos, fragmentos de textos...) de otros escritores y de sus obras, la identificación de modificaciones o variaciones de los modelos y los esquemas discursivos (narrativos,

⁵ (Estados Unidos-Reino Unido-Alemania-República Checa, 2003) Título original: “The League of Extraordinary Gentlemen”. Dirección: Stephen Norrington. Guión: James Dale Robinson. Fotografía: Dan Laustsen. Música: Trevor Jones. Actúan: Sean Connery, Naseeruddin Shah, Peta Wilson, Tony Curran, Stuart Townsend, Shane West, Jason Flemyng, Richard Roxburgh y Max Ryan. Duración: 110 minutos.

dramáticos, líricos...) más o menos canónicos, la aparición de distintos tipos de recursos literarios y, especialmente, la localización de las alusiones, las citas más diversas diseminadas en el texto. De ahí que el intertexto pueda considerarse como elemento integrador de saberes literarios, lingüísticos y culturales y que resulte ser un concepto clave para orientar el tratamiento didáctico de la literatura. (MENDOZA, 2001, p. 27)

Volviendo a la cuestión que nos ocupa en este trabajo, creemos que el desarrollo del intertexto lector es fundamental para un enfoque dirigido a formar a profesores de español como lengua extranjera con capacidad para relacionar los saberes necesarios para la adecuada interpretación del texto literario y, posteriormente, que estén aptos a utilizarlo en sus clases. El desarrollo del intertexto lector propiciará un enriquecimiento del bagaje literario y cultural del alumno, capacitándole para un acercamiento más productivo a los distintos textos literarios.

4. CÓMO DEJAR DE “ENSEÑAR” LITERATURA Y PASAR A SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO COMO UN JUEGO DE SEDUCCIÓN

Si queremos reflexionar sobre la enseñanza/aprendizaje de la literatura, se hace necesario discutir las orientaciones que rigen el área de la Didáctica de la lengua y la literatura. Debemos partir de un presupuesto básico: ¿qué entendemos por “enseñanza”? Especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura (José M. Vez, J.C. Richards, Mendoza, Ellis) señalan el matiz “dominador” y unilateral de esta palabra. Paulo Freire, en su clásica obra *Pedagogia do Oprimido*, ya discutía la concepción educativa en la que sólo uno de los sujetos del aula “enseña”, mientras los demás simplemente se dedican a “aprender”, un espacio en el que sólo el profesor “sabe” y los alumnos son “los que no saben”. La enseñanza de una materia, en este sentido, significaría la recepción pa-

siva de una serie de conocimientos sistematizados y “listos para usar”. Con el advenimiento de nuevos enfoques pedagógicos (tomemos como ejemplo el constructivismo) se pasó de un énfasis unívoco en el profesor, a una perspectiva de valoración de la contribución del alumno. Llegamos entonces al concepto de “aprendizaje”, en el que lo que más importa es cómo el estudiante accede al conocimiento.

La junción de los elementos anteriores ya configuraría una integración mejor entre los protagonistas, ya que se unen las dos visiones. El proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo tanto, implica la participación del profesor y del alumno con igual relevancia para alcanzar el objetivo común: la prehensión del conocimiento y la capacidad de actualizarlo en las acciones del cotidiano. Pero, ¿qué decir si la materia en cuestión es la literatura? ¿Cómo la enseñamos? ¿Cómo la apre(he)ndemos?

La literatura no debe enseñarse como las matemáticas, no puede evaluarse como la física, no tiene el mismo tipo de contenido que la biología. El acercamiento creativo a los textos literarios es algo mucho más profundo y personal que la resolución de un problema a través de una fórmula química. Por su carácter diferenciado y por las singularidades de cada texto literario, reveladas (o no) a partir del proceso de recepción de cada lector creemos que en vez de referirnos a la enseñanza/aprendizaje de la literatura, es más adecuado pensar en el tratamiento didáctico de la literatura, ya que esa materia “ni se «aprende» ni se «estudia», se vive, se experimenta, se asimila...” (MENDOZA, 1998, p.1191). Tenemos que reconocer que el panorama escolar no refleja esta proposición. La “enseñanza” de literatura suele estar anclada en la exposición de conocimientos que se puedan “medir” y parece ser deficitaria, debido al pequeño número de clases que se le dedica y a la falta de otras oportunidades para que los alumnos accedan a ella fuera del aula (BRIOSCHI, DI GIROLAMO, 1988, p.65).

Teniendo en cuenta que es muy difícil enseñar literatura, sabemos que, en muchos casos, el texto literario poco aparece o lo hace simplemente como adorno de un estilo de época o de la producción de un

determinado autor, cuya vida, esa sí, se estudia exhaustivamente. Es necesario que la escuela comprenda la importancia de desarrollar la competencia literaria de los alumnos, objetivo formativo real de los estudios de literatura. Tenemos que evitar que la literatura signifique, durante toda la vida escolar de nuestros alumnos, simplemente una lista de hechos y fechas, importantes, claro está, pero sin cualquier conexión con el texto literario. O bien el caso contrario, en que solo se utilizan los textos sin cualquier referencia a su contexto:

[...] tan defectuoso es enseñar literatura sólo con manuales de historia de la literatura, y casi sin textos literarios, como enseñar la literatura sólo con textos literarios sin explicación de los factores o elementos pragmáticos, extraliterarios, que han condicionado y han hecho posible la emisión de esos textos. Cualquier enseñanza que consista únicamente en una de las dos facetas es, en mi opinión, defectuosa, por decirlo suavemente. (CALVO, 1999, p. 17)

Para cambiar esta situación, lo primero es constatar que la didáctica de la lengua viene, en los últimos tiempos, buscando presentar su objeto de estudio como una herramienta para la interacción del aprendiz con el mundo, dando la prioridad al desarrollo de estrategias de comunicación. La lengua, en este contexto, se trata en una triple dimensión: “como sistema, como práctica comunicativa y como objeto de enseñanza/aprendizaje.” (MENDOZA, 1998, p.1157). Creemos que lo mismo se puede aplicar a la literatura, ya que podemos acercarnos a ella como un sistema, con sus características y normas propias (establecidas o “recogidas” por la Ciencia de la literatura en sus distintas ramas); y como una forma de comunicación especial (estudiada por la pragmática de la comunicación literaria y en algunos matices por la estética de la recepción); aspectos que ya hemos comentado anteriormente. Asimismo se presenta la literatura como un “metaobjeto” de enseñanza/aprendizaje, lo que percibimos en el presente apartado, tratando de los nuevos retos de la

didáctica de la literatura, y lo que nos ocupa especialmente a lo largo de todo este estudio. Podemos señalar los aspectos esenciales a los que se pone énfasis en el momento actual las recientes tendencias en didáctica:⁶

La comunicación literaria se considera según los supuestos de la pragmática de la literatura, que atiende a las relaciones mantenidas entre el emisor y el receptor a través del signo literario.

La recepción es tratada como un complejo proceso de integración de habilidades lingüísticas, de dominios pragmático-comunicativos, de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y de saberes derivados de la propia experiencia, todo ello activado desde la competencia literaria.

El desarrollo de las habilidades lectoras se considera objetivo básico de la formación, porque esas habilidades permiten discriminar los diferentes saberes y estrategias que el alumno necesita para establecer los diversos tipos de interconexiones literarias (y, en su caso, multidisciplinares).

La recepción lectora se trata como una actividad de razonamiento, en la que las expectativas (previsiones) y las inferencias (construcciones parciales de significado) jalonan el proceso de construcción del significado del texto, en el que la revisión y la reformulación remiten a distintos momentos de recepción y espacios del discurso/texto.

La metacognición de la actividad lectora adquiere una función destacada, porque permite que, durante todo el proceso, el lector organice e identifique las distintas fases de su lectura (*1. precomprensión; 2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias; 3. explicitación (articulación, conexión de aspectos parcia-*

⁶ A pesar de su extensión, consideramos relevante citar este fragmento por ser un consistente panorama de las orientaciones de la didáctica de la literatura.

les); 4. *rectificaciones/ajustes*; 5. *comprensión/interpretación*), de modo que el lector proceda a aplicar las específicas estrategias que, por sus características, el texto le suscite.

Se destaca el carácter activo y participativo de la lectura que permite la recreación interpretativa del texto literario.

Se asume que la recepción literaria personal está condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo que componen su competencia literaria y su intertexto lector y que la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por la actualización de tales conocimientos durante el proceso de lectura.

En la valoración global de la obra literaria, se considera la relación semiótica de los textos con las circunstancias culturales y personales (del autor y del receptor) en que las han sido escritos y leídos. (MENDOZA, 2004, p.50-51).

Además tenemos que rever el concepto de *didáctica de la literatura*, ya que más que enseñar literatura, lo que hasta nuestros días viene significando enseñar datos extraliterarios y enciclopédicos, como listas de períodos, autores y obras, deberíamos hablar de **enseñar a leer literariamente** y a **apreciar la literatura** (MENDOZA, 2001, p.49), o sea, dotar al alumno de instrumental teórico y estrategias para el goce estético de los textos literarios. Si hemos de cambiar el enfoque dejando atrás el protagonismo de la historia de la literatura para dar lugar a una enseñanza centrada en la recepción y en el desarrollo de la competencia literaria del alumno, constatamos que conviene más hablar de *didáctica de la competencia literaria*, con el objetivo primordial de formar, en todos los niveles, lectores competentes, capaces de vencer la fase de descodificar y, tras recorrer todo el camino del proceso lector, aptos a poder cruzar el puente que hay entre comprender e interpretar un texto literario.

Otra cuestión importante es saber qué enseñar cuando se habla de literatura. Ballester (1999) reconoce que la Ciencia de la literatura ha obtenido muchos logros y ha avanzado en sus planteamientos del hecho literario, pero afirma que ahora cabe a los profesores decidir qué hacer con estos conocimientos en el ámbito escolar:

No hay duda, sin embargo, que la evolución que en las últimas décadas han tenido la teoría y la crítica literarias ha suministrado un bagaje bien amplio de nuevos conceptos, categorías y estrategias para poder afrontar con un mayor éxito a la educación y a la competencia literarias. De hecho, en los fundamentos de la ciencia literaria o de los estudios literarios encontraremos las pautas para poder establecer las bases de una didáctica coherente para el tratamiento del hecho literario (...) Sin olvidar, en ningún momento, aquellas cuestiones, que tarde o temprano nos planteamos todos los docentes: ¿Qué se ha de enseñar? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Y para qué?⁷ (BALLESTER, 1999, p.89)

Pero, ¿sería exacto pensar en términos de “qué enseñar”, o deberíamos acercarnos a la literatura como un objeto de estudio y de enseñanza un poco diferente de los demás? En realidad creemos que los profesores deberíamos buscar y proponer modos más interesantes para que los alumnos vieran el estudio de la literatura como un juego de seducción en el que el texto propone y el lector dispone.

⁷ No hi ha dubte, però, que l'evolució que en les darreres dècades han tingut la teoria i la crítica literàries ha subministrat un bagatge ben ampli de nous conceptes, categories i estratègies per a poder enfrontar-se amb un major èxit a l'educació i la competència literàries. Fet i fet, en els fonaments de la ciència literària o dels estudis literaris trobarem les pautes per a poder establir les bases d'una didàctica coherent per al tractament del fet literari (...) Sense oblidar, en cap moment, aquelles qüestions, que tard o d'hora ens plantejem tots els docents: Què s'ha d'ensenyar? Quan? Per què? I per a què? Traducció nostra.

CONSIDERACIONES FINALES

¿Cuál sería la solución para estas cuestiones? Lo primero que hay que matizar es la imposibilidad de UNA solución factible para todos los problemas y carencias de la actual enseñanza de la literatura. Sin embargo, se pueden apuntar muchas opciones para un nuevo tratamiento didáctico de la materia, pero que han de pasar necesariamente por el fomento del hábito lector, ya que no podemos concebir una propuesta de motivación para el acercamiento a los textos literarios que no signifique un camino de animación a la lectura y de desarrollo de las competencias lectora, literaria y a su vez del intertexto lector. Lo más importante es valorar las aportaciones de los lectores durante el proceso de lectura de las obras literarias, ya que de nada sirven los conocimientos sobre obras literarias que los alumnos no han leído.

Creemos que la formación universitaria de los profesores de español debería comprender el rol del texto literario bajo una amplia perspectiva: como objeto de estudio de futuros filólogos; como recurso para futuros profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera; pero también como instrumento para “crear” lectores competentes; Esos tres objetivos de formación son complementarios y fundamentales para afrontar el diseño de un modelo de educación literaria en la Universidad que verdaderamente atienda a las necesidades de nuestros alumnos del caso estudiado.

REFERENCIAS

BALLESTER, J. *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València. Educació. Materials 33, 1999.

BLOOM, H. *Cómo leer y por qué*. Trad. Marcelo Cohen. Barcelona: Anagrama, 2000.

BRIOSCHI, F., DI GIROLAMO, C. **Introducción al estudio de la literatura**. Barcelona: Ariel, 1988.

BRUMFIT, C. "A literary curriculum in world education", en CARTER, R., WALKER, R., BRUMFIT, C. (Eds.) **Literature and the learner: methodological approaches**. ELT Documents 130. Modern English Publications. British Council, 1989, pp.25-29.

CALVO, J. M. **Variaciones sobre el uso literario de la lengua**. Cáceres: Universidad de Extremadura, 1999.

CULLER, J. "The authority of the classics", en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) **Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional**. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 1998, pp. 11-28.

ISER, W. «El proceso de lectura», en R. Warning. **Estética de la Recepción**. Madrid: Visor, 1975. pp. 149-164.

JAUSS, H.R. **Experiencia estética y hermenéutica literaria**. Madrid: Taurus, 1986.

MELO, D. M. **Profesora, é pra ler ou entender?** Um estudo sobre a leitura de futuros professores. Niterói: Intertexto. São Paulo: Xamã, 2003.

MENDOZA, A. "Didáctica de la lengua y la literatura", en **Enciclopedia General de la Educación**. Vol.3. Barcelona: Océano, 1998. pp. 1156-1213.

MENDOZA, A. "El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora", **Puertas a la lectura**, 9/10, Monográfico Lectura y valores, 2000, pp.120-127.

MENDOZA, A. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001. (Arcadia, 3).

MENDOZA, A. **La educación literaria**; Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004. Colección temas de lengua y literatura.

LA IMPORTANCIA DEL USO DEL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BRASIL¹

Girlene Moreira da Silva

CONSIDERACIONES INICIALES

El aprendizaje de un idioma extranjero se produce efectivamente cuando se ofrece a los estudiantes oportunidades para utilizar esta lengua en un contexto comunicativo. Dentro de ese contexto, la enseñanza de la lectura en lengua extranjera se ha considerado una prioridad. Como, en general, no hay tiempo para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en la clase de lengua extranjera en las escuelas, debido a la menor carga de trabajo, la lectura se hace más viable, ya que permite que el alumno desarrolle, en el marco de la competencia comunicativa, la competencia lingüística y la lectura, entre otros.

El uso del texto literario (TL) aparece como importante herramienta en las clases de Español como lengua extranjera (E/LE), principalmente a causa de su valor auténtico, cultural, pragmático y sociolingüístico (MENDOZA; 2002 y 2007). El trabajo con los textos literarios no se limita solo a los aspectos estructurales del lenguaje, sino también a difundir la cultura de un pueblo y a permitir una mirada crítica de los estudiantes sobre el texto, desarrollando, principalmente, la comprensión lectora (SANTOS, 2007).

¹ Ese trabajo está basado en una ponencia titulada "El texto literario en las orientaciones curriculares para la enseñanza de español como lengua extranjera en escuelas secundarias de Brasil" presentada en las Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua realizadas en la Universidad Nacional de Rosario en 2010.

En Brasil, cabe destacar, que la Ley 11.161/2005 que obligaba la oferta de español en la enseñanza secundaria fue revocada por la Medida Provisoria 746 de 22 de septiembre de 2016. En especial su artículo 13 de revocación de la ley 11161 perjudica enormemente a los estudiantes de la enseñanza secundaria que ahora no tendrán la posibilidad de elegir el español como lengua extranjera a ser estudiada.

Además de eso, percibimos que aunque las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria – OCEM (BRASIL, 2006) presenten un capítulo específico para señalar la dirección que la escuela secundaria debe seguir en la enseñanza del Español, las indicaciones para el uso del género literario solo aparecen en la parte destinada a la enseñanza de la lengua materna, considerándolo, incluso, como base para las actividades lectoras. A causa de esa falta, comprendemos que hay un perjuicio a la enseñanza del español en Brasil, una vez que la concepción lingüística que posea el profesor condiciona su enfoque y su metodología, pero las orientaciones son esenciales para guiar su práctica docente.

1 EL USO DEL TEXTO LITERARIO EN CLASE DE E/LE

Hoy, con la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas en crisis, la literatura aparece como una necesidad básica para el estudiante, ayudándole en el proceso de adquirir un nuevo idioma. Según Mendoza (2007), actualmente la presencia de la literatura en enseñanza de lenguas extranjeras ya no es una cuestión de prestigio, sino un aspecto funcional para el aprendizaje. Se defiende hoy el rol del texto literario como un recurso didáctico de gran papel formativo, que sirve de apoyo a actividades específicas de aprendizaje, dentro o fuera del aula.

Cabe destacar aquí el potencial lingüístico del texto literario, que permite al estudiante interpretarlo de una manera significativa y en un contexto. En este proceso, el profesor tiene un papel esencial ya que pue-

de estimular al estudiante antes, durante y después de leer el TL, desmitificando la idea que muchos aún tienen de que trabajar con el texto literario es un proceso aburrido.

Sin embargo, lo que observamos es que en muchos contextos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, especialmente en las escuelas públicas, la creatividad de los estudiantes no se fomenta lo suficiente. Según Duff y Maley (2003), las actividades desarrolladas por los profesores para el uso del TL, debe proporcionar oportunidades a los estudiantes de aportar sus propias experiencias, percepciones y opiniones, es decir, para despertar los conocimientos previos del alumno, ya que la naturaleza de los textos literarios permite que los estudiantes aporten su experiencia a la lectura. Por lo tanto, es importante que los profesores sean cuidadosos en la elección del texto literario que utilizarán en sus clases de lengua extranjera, señalando, entre otras cosas, el nivel de la clase, para que la experiencia sea placentera.

El profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua. Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el clase que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada. Con este modo de actuación despertaremos el interés del alumno por la literatura, puesto que dejará de ser una forma de lengua estática y aburrida. (ALBALADEJO; 2007, p.11)

Solo en los últimos años la literatura ya no se considera elitista y no auténtica y ha vuelto a ser vista como un recurso esencial para el desarrollo de diversas destrezas en las clases de LE:

La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el currículo estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje. (GILROY; PARKINSON *apud* MENDOZA; 2007, p.14)

Ese tipo de pensamiento también condujo profesores a creer que solo mediante el estudio de la gramática y de la traducción de un idioma, las personas son capaces de comunicarse con ella. Esta manera de pensar todavía existe en muchas escuelas y muchos profesores y/o estudiantes dicen que lo más importante en un estudio de lengua extranjera está en la gramática y en la traducción de textos. Según Almeida Filho (2001, p.26), esto se debe, entre otras razones, al hecho de que:

(...) hay tradición de aprendizaje ya arraigada entre profesores y alumnos, por lo general un híbrido de los métodos de enfoque gramatical sedimentado por el origen social, región, etc., y una tradición tiende a rechazar las innovaciones que puedan amenazar el equilibrio cómodo una situación de aprendizaje o enseñanza.²

² (...) há tradição de aprender já arraigada entre professores e alunos, geralmente num híbrido de métodos da abordagem gramatical sedimentados por estrato social, por região,

Cuando aparece en clase de lengua extranjera, también de acuerdo con Mendoza (2007), el texto literario es material auténtico que, seleccionado de acuerdo con las metas de aprendizaje específicas, trae diferentes tipos de *input*¹, en particular lingüístico, para el aprendizaje.

Con eso, podemos decir que a través del uso creativo y de la explotación del texto literario de acuerdo con su funcionalidad, con la necesidad de los estudiantes, y con el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, el profesor puede encontrar en el texto literario, un fuerte aliado para sus clases de E/LE y para la formación, principalmente lectora, de los estudiantes.

2 LOS GÉNEROS LITERARIOS Y LA LECTURA EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES QUE ORIENTAN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL

En la Enseñanza Secundaria en Brasil, la enseñanza de la lectura en lengua extranjera muchas veces se realiza solamente en la tercera (y última) serie, ya que actualmente, la comprensión textual es la base de las pruebas de selectividad, a través del “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, y de oposiciones en general.

Según Paraquett (2001), enseñar a leer debe ser el camino elegido por profesores de lengua extranjera para una efectiva realización del proceso de enseñanza/aprendizaje, formando lectores que encuentren, en los nuevos códigos (lingüísticos, culturales y estéticos), respuestas para sus preguntas de orden ideológico, filosófico o pragmático. Enten-

etc., e uma tradição tende a se defender de inovações que possam ameaçar o confortável equilíbrio de uma situação de aprendizagem ou ensino. (ALMEIDA FILHO; 2001, p.26)

¹ Según Johnson (2008, p.151-154), la teoría de “input” de Krashen, entre otras hipótesis, considera que el aprendizaje solo ocurre cuando los elementos desconocidos están solamente un poco adelante del nivel actual de aprendizaje. Es decir, si el nivel actual del alumno fuera *i*, el *input* ideal al cual el alumno debería ser expuesto para que ocurriera el aprendizaje sería *i + 1*.

demos que al aprender a leer en una LE, el lector se vuelve crítico, reflexionando sobre el mundo, sobre la cultura del otro y sobre la propia cultura, es decir, a través de la lectura en lengua extranjera, el alumno es capaz de ver el mundo de manera diferente y, así, reflexionar sobre sí mismo con una visión más crítica.

Como, en general, según nuestra experiencia docente, no hay tiempo suficiente para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en la clase de lengua extranjera en las escuelas, debido a la reducida carga horaria, la lectura se convierte en la destreza más posible de trabajar, ya que permite que el alumno desarrolle, como parte de la competencia comunicativa, la competencia lectora y lingüística, además de otras. En ese sentido, Almeida Filho (1993, p.27), nos llama la atención para el hecho de que:

Especialmente en la escuela pública brasileña, los alumnos podrán estar indiferentes al desafío de aprender otra lengua o tener expectativas tan disparatadas y bajas que el proceso se inviabiliza. Es común que los padres de alumnos y los mismos alumnos tengan objetivos completamente disparatados, esperando, por ejemplo, que llegarán a desempeñar actividades que envuelvan la lectura, escrita, habla y comprensión de la lengua-meta oral con cincuenta horas semestrales esparcidas a lo largo de un currículo con muchas otras demandas.²

Los Parámetros Curriculares Nacionales, los PCN+ (2002), incluso dan prioridad a la enseñanza de la lectura y reconocen que, debido al pequeño número de clases semanales y a la heterogeneidad de los gru-

² Especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra língua ou ter expectativas tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza. Não é incomum os pais de alunos e eles próprios possuírem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semestrais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas. (ALMEIDA FILHO; 1993, p.27)

pos, se necesitan estrategias para que las competencias y los contenidos seleccionados puedan desarrollarse en los tres años de la Enseñanza Secundaria. Por ello, el documento sugiere tres frentes para la enseñanza de la LE: la estructura lingüística; la adquisición de repertorio de vocabulario; la lectura y la interpretación de textos, ya que “a partir del texto y de su lectura e interpretación se propone la selección de contenidos gramaticales y de vocabulario que serán desarrollados en la Enseñanza Secundaria” (PCN+, 2002, p.103)³

Las OCEM (2006), hacen consideraciones acerca del modo de disfrutar un texto literario, profundizando la polisemia citada en los PCN+ (2002). Según el texto, si consideramos que el texto literario es por excelencia polisémico y si admitimos que cada lector reacciona diferentemente ante un mismo texto, es importante que el paso inicial de una lectura literaria sea la lectura individual, silenciosa, para que después venga la actividad de lectura colectiva.

Sin embargo, según hemos dicho anteriormente, no hay un consenso entre los teóricos sobre la enseñanza de la lectura en las clases de LE en las escuelas. Para Moita Lopes (1996, p.131):

En el contexto de las Escuelas Públicas brasileñas es irreal defender el foco en las llamadas cuatro destrezas lingüísticas, teniendo en cuenta las condiciones existentes en el medio de aprendizaje: carga horaria reducida; un gran número de alumnos por grupo; dominio reducido de las destrezas orales por parte de la mayoría de los profesores; ausencia de material instruccional extra además del libro etc.⁴

³ “a partir do texto e de sua leitura e interpretação é que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no Ensino Médio” (PCN+, 2002, p.103)

⁴ No contexto das Escolas Públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida; um grande número de alunos por turma; domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instruccional extra além do livro etc. (MOITA LOPES; 1996, p.131)

Contraria al pensamiento de Moita Lopes, Santos (2001), afirma que las Escuelas Públicas son poco valoradas, por la falta de interés de los gobiernos en invertir en la educación, lo que impide trabajar plenamente con la lengua extranjera para dar lugar al argumento de que la función social de la LE es promover la lectura, que es mucho más fácil de enseñar que desarrollar la producción oral, por ejemplo. Asimismo, para la autora, la función social de la LE estaría relacionada a la posibilidad del alumno salir capacitado a recibir y producir textos orales y escritos en lengua extranjera. Si solamente se trabaja la lectura, no existe pleno ejercicio de la ciudadanía, pues:

[...] es de fundamental importancia que esa búsqueda de lo ilimitable, especialmente en el contexto de la escuela pública, pueda volverse para el desarrollo de las más variadas destrezas de comprensión y de producción del discurso escrito y oral, de forma a permitir el amplio acceso al conocimiento y al pleno ejercicio de la ciudadanía (SANTOS; 2001, p.42).⁵

Para Míccoli (2010b, p.159), enseñar con foco solo en la lectura puede representar una salida para las condiciones adversas de enseñanza, sin embargo sus consecuencias son indeseables para la educación y para profesores y estudiantes. Según la autora, de esta forma,

la educación pierde, porque la LE se mantiene como decorativa en la grade curricular, sin que genere evolución y transformación. El profesor pierde, porque ese abordaje no atiende a las necesidades de los estudiantes, llevándolo a convivir con la desmotivación, la indisciplina y la frustración como características insuperables en la enseñanza de LE en sala de clase, aunque sean consecuencia de las decisiones pedagógicas que orientan las prácticas de enseñanza.⁶

⁵ [...] é de fundamental importância que essa busca do ilimitável, especialmente no contexto da escola pública, possa voltar-se para o desenvolvimento das mais variadas habilidades de compreensão e de produção do discurso escrito e oral, de forma a permitir o amplo acesso ao conhecimento e ao pleno exercício da cidadania (SANTOS, 2001, p.42).

⁶ a educação perde, porque a LE mantém-se como decorativa na grade curricular, sem gerar evolução e transformação. O professor perde, porque essa abordagem não atende às necessi-

Entendemos que la construcción de una enseñanza de lengua extranjera en la escuela que atienda a las cuatro destrezas todavía requiere tiempo y planificación. En la enseñanza actual en nuestra provincia (Ceará), con aulas llenas, profesores con carga horaria excesiva y con una hora/clase por semana para trabajar la lengua extranjera, continuamos defendiendo que, en el momento en que estamos, es preciso dar énfasis a la lectura y, así, también conseguir otros avances lingüísticos. Para el responsable por la enseñanza del Español en la Consejería de Educación (SEDUC) de la provincia de Ceará⁷, “si trabajamos teniendo como foco la lectura, utilizando un abordaje instrumental, estaremos contribuyendo para el aprendizaje de las cuatro destrezas de la Lengua Española”⁸. Con ello, esperamos, en el futuro, poder promover una enseñanza de LE en la escuela, en que los alumnos realmente estudien y aprendan la lengua extranjera para su vida y para el mundo.

En las OCEM (2006), en lo que se refiere a las destrezas que deben desarrollarse en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Secundaria (de un modo general), se pone énfasis en la lectura, en la práctica escrita y en la comunicación oral contextualizadas. Aunque haya la recomendación de que todas esas destrezas se deban trabajar a lo largo de los tres años de la Enseñanza Secundaria, se considera que “la proporcionalidad de lo que debe trabajarse en las escuelas de cada región debe ser evaluado regionalmente, llevando en cuenta las diferencias regionales/locales”. (OCEM; 2006, p.111)⁹

dades dos estudantes, levando-o a conviver com a desmotivação, a indisciplina e a frustração como características insuperáveis no ensino de LE em sala de aula, embora sejam consequência das decisões pedagógicas que orientam as práticas de ensino. (MICCOLI, 2010b, p. 159)

⁷ Testimonio dado en Entrevista durante la investigación.

⁸ “se trabalharmos tendo como foco a leitura, utilizando uma abordagem instrumental, estaremos contribuindo para o aprendizado das quatro destrezas da Lengua Espanhola”.

⁹ “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades”. (OCEM; 2006, p.111)

En la parte destinada a la enseñanza específica del español, hay una mención de que los contenidos destinados al desarrollo de la comprensión lectora, deben ser pensados:

con el propósito de llevar a la reflexión efectiva sobre el texto leído: más allá de la descodificación del signo lingüístico, el propósito es alcanzar la comprensión profunda e interactuar con el texto, con el autor y con el contexto, recordando que el sentido de un texto nunca viene dado, pero es necesario construirlo a partir de las experiencias personales, del conocimiento previo y de las interrelaciones que el lector establece con él. (OCEM; 2006, p.151)¹⁰

Las indicaciones para el uso del género literario solo aparecen en la parte destinada a la enseñanza de la lengua materna (Portugués), considerándolo, incluso, como base para las actividades lectoras.

En este escenario, se apuesta en las prácticas de lectura a través de las cuales los estudiantes tengan acceso a la producción simbólica del dominio literario, de forma que ellos, interlocutivamente, establezcan diálogos (y sentidos) con los textos leídos. (OCEM; 2006, p. 33)

El documento reconoce el valor del texto literario en la enseñanza:

Aunque estamos de acuerdo con el hecho de que la literatura es un modo discurso entre varios (el periódico, el científico, el coloquial, etc.), el discurso literario se diferencia de los demás, de un modo de construcción que va más allá de las elaboraciones lingüísticas usuales. (OCEM; 2006, p. 49)

Pero no lo recomienda en el capítulo dirigido a la enseñanza de español. En el capítulo destinado al español, el documento tiene en cuenta la heterogeneidad del idioma:

¹⁰ “com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele” (OCEM; 2006, p.151)

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (BUGEL, 2000 *apud* OCEM, 2006).

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer solo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede solo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad. (VENTURA, 2005 *apud* OCEM, 2006).

A causa de esa falta de orientación explícita en las OCEM para el uso del Texto Literario en las clases de Español en la Enseñanza Secundaria, comprendemos que hay un perjuicio para la enseñanza del Español en Brasil, una vez que ese documento dirige las acciones del profesor, condicionando su enfoque y su metodología.

3 DIRECTRICES PARA EL USO DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL

Albaladejo (2007) dice que el profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua. La selección del texto literario para llevar para la clase

es la etapa más importante y debe seguir orientaciones como las de abajo, según Albaladejo (2007) y Souza (2008):

Adecuación didáctica: no es solo cuestión de preferencias personales del profesor, ni de las menciones que puedan aparecer en la regulación oficial de los programas y currículos. La selección a la que aquí se alude se refiere al conjunto de textos que permita la formación lectora. Los textos deben ser significativos y motivadores. Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales.

Adecuación por niveles: para los alumnos de nivel inicial se recomienda una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro. En niveles intermedios y avanzados es recomendable que los estudiantes no lean solo fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor.

Los textos deben ser accesibles: Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. El léxico debe ser restringido e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura de la obra.

Silva (2016) también nos presenta orientaciones para trabajar textos literarios en la enseñanza secundaria amparadas por concepciones de teóricos como Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006) y otros estudiosos del tema. En este sentido, cabe destacar los principios orientadores señalados por Silva (2016), que son esenciales para el trabajo con la lectura literaria en español en la enseñanza media:

1 - Los textos literarios deben ser auténticos, accesibles, motivadores y que puedan integrar las diversas habilidades. Así, ella apunta a la necesidad del docente en conocer y haber tenido acceso a la lectura de los textos literarios;

2º - Los textos elegidos para las clases deben estar de común acuerdo con el gusto tanto de los educandos y del docente, para que uno no sobresalga el del otro;

3º - El profesor debe estar atento al desarrollo del filtro afectivo, considerando las motivaciones de los alumnos y buscando elevar la autoestima de ellos;

4º - Hace falta planificar actividades con pre-lectura, lectura y post-lectura de acuerdo con la necesidad de la clase;

5º - El TL no debe ser visto como pretexto para clase de gramática, de resúmenes o de cualquier actividad que desvincule el texto literario de su objetividad que es la formación para el enriquecimiento de la competencia lectora y literaria;

7 - El profesor necesita cambiar su visión de que textos literarios mayores no deben ser trabajados y, para eso, la autora apunta el uso de fragmentos de obras bien seleccionados por el docente, que deberá contener unidad de sentido y que son capaces de despertar en el lector el interés por obras mayores;

8 - El TL es una fuente de situación comunicativa en que el alumno se puede apropiarse de formas lingüísticas y socioculturales de la lengua estudiada;

9º - Las actividades de lectura en grupo pueden servir como estímulo para el conocimiento de los alumnos, ya que los intercambios permiten el desarrollo;

10º - El foco de la clase de lectura literaria debe ser la comprensión lectora pero es posible que el docente elabore actividades para el desarrollo de algunas otras habilidades lingüísticas.

CONSIDERACIONES FINALES

El profesor tiene un papel fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, es importante que el profesor sepa cómo trabajar el texto literario en una clase de E/LE, teniendo en cuenta principalmente el nivel de los estudiantes y los objetivos de las clases.

Creemos que en el contexto de la escuela secundaria, sobre todo en la escuela pública, seguramente es un reto trabajar la lengua extranjera, ya que los objetivos, las estrategias y los procedimientos tienen que estar en constante revisión. Es necesario que haya una convergencia de ideas y objetivos entre los documentos oficiales que orientan la práctica pedagógica, el proyecto pedagógico de la escuela, los profesores y también la concienciación de los alumnos.

Por fin, aclaramos que no consideramos que el uso del texto literario en las clases de lengua extranjera en la Enseñanza Secundaria represente la salvación de la enseñanza, tampoco que el TL sea el único recurso que debe utilizarse. Creemos, sin embargo, que puede ser un fuerte aliado para el éxito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en la Enseñanza Secundaria, principalmente como fomentador de la lectura y facilitador del desarrollo de la comprensión lectora del alumno.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2**. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al clase de ELE: de la teoría a la práctica**. In MarcoELE. Revista de didáctica ELE. N° 5, 2007, disponible em <<http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 de setembro de 2016, Seção I, p.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Ministério de Educação/SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 02 dez. 2009.

DUFF, A & MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers**. Oxford University Press, 2003.

MENDOZA, A. F. El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras, en: Mendoza, A. F. (Ed.): **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Clases de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. pp.101-137, 2002.

_____. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**, en Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil, en: TROUCHE, A. L. G.& REIS, L. de F. (orgs.). **Hispanismo 2000**. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p. 186-194.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica, en **Anuário brasileiro de estudos hispánicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007.

SILVA, G. M. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**. UECE, Fortaleza, 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

ENSINO DE LEITURA EM E/LE: ANÁLISE DE SEIS SEÇÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO *ESPAÑOL, ESENCIAL*

Neyla Denize de Sousa Soares

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muitos anos, a língua ensinada na escola não passava de um conjunto de regras a serem “aprendidas”. O trabalho com foco nos aspectos gramaticais da língua afastou e, infelizmente, ainda afasta muitos usuários da língua do contato mais prazeroso com a linguagem escrita.

Questionamentos como: “Por que estudar língua portuguesa se nós já somos falantes e usamos diariamente essa língua?” e “Para que aprender as regras da gramática (prescritiva) da língua portuguesa se ninguém as usa no dia a dia?”, eram e ainda hoje são muito comuns nas salas de aulas de língua materna. Esses questionamentos revelam como os alunos não conseguem perceber o idioma como uma ferramenta importantíssima para a comunicação que deve ser usada adequadamente em cada situação do nosso cotidiano.

Talvez pior do que essa visão dos alunos sobre os motivos para se estudar uma língua é o fato de muitos docentes reforçarem a ideia de que a língua que usamos no dia a dia está errada e, por isso, todos precisam aprender na escola a forma correta. Essa visão compartilhada ainda hoje por muitos professores de língua materna revela, no mínimo, dois fatos: falta de atualização por parte desse profissional e preconceito linguístico. Uma leitura rápida em alguns fundamentos básicos da sociolinguística responderia adequadamente a essas duas perguntas que ecoam diariamente em milhares de salas de aula.

Para começar, seria necessário esclarecer que é justamente porque usamos a língua todos os dias que devemos conhecer melhor esse idioma para empregá-lo adequadamente nas diversas situações do cotidiano. Em segundo lugar, seria necessário esclarecer que, de acordo com a sociolinguística, não existe língua certa ou errada, e sim adequada ou inadequada a cada contexto comunicativo. Portanto, a língua que usamos não é errada, ela é antes uma variação da gramática prescritiva padrão assim como muitas outras variações.

Após muitas décadas de preconceito linguístico e de ensino prescritivo da língua, percebe-se, nos últimos anos, uma mudança direcionada para uma abordagem menos tradicional e mais pragmática no que se refere ao ensino de línguas (materna e estrangeira). Essa nova visão pode ser sentida pelo desenvolvimento crescente de muitos projetos e campanhas realizadas por várias instituições de ensino com o objetivo de estimular ou, em muitos casos, adquirir o hábito da leitura. Muitas escolas criaram, por exemplo, um ambiente chamado *sala de leitura* que deve ser visitado semanalmente pelos alunos, sob orientação do professor.

Outro elemento que revela uma nova abordagem no tratamento didático da língua é a renovação dos livros didáticos que antes apresentavam poucos textos e muitos exercícios de gramática e agora começam a explorar uma grande variedade de gêneros textuais que são usados pelos alunos no dia a dia conforme afirma Colomer (2007, p. 24):

Ao surgir um novo contexto de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático dos livros. [...] diversificaram-se os materiais escolares – divididos até então em livros de texto e livros de leitura – incorporando a leitura de diversos textos sociais (jornais e revistas; publicidade, livros informativos etc.); introduziram-se práticas de leitura que, como no caso da biblioteca escolar, procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola [...].

No que se refere às seções de gramática, essas não desapareceram, mas agora apresentam, em alguns casos, uma estreita relação com os aspectos linguísticos específicos do gênero textual trabalhado na unidade. Além disso, as atividades puramente de gramática tiveram uma redução significativa.

Todas essas modificações são uma tentativa de aproximação entre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e as novas teorias sobre o conceito de língua apresentadas por inúmeros e renomados linguistas. Melo (2009, p. 3), por exemplo, entende a língua como um “sistema de representação socialmente construído, constituído de signos linguísticos”. Segundo o conceito apresentado pelo autor, a língua só existe mediante a negociação do significado entre os falantes pertencentes a um determinado contexto social. A partir dessa nova perspectiva, muitos professores, orientados por estudos realizados na área da leitura e da escrita, começaram a incorporar, gradativamente, em suas salas de aula, atividades que revelam o caráter social da língua, indo desde a leitura e compreensão de diversos gêneros de textos, usados em distintas práticas sociais do cotidiano, até a exploração, a análise e o estudo de seus aspectos linguísticos específicos e característicos como uma forma de criar modelos mentais de representação para cada gênero de texto. Como consequência disso, o texto começou a ser amplamente valorizado e utilizado na sala de aula como um meio de comunicação que deve ser objeto de estudo e de análise.

As mudanças ocorridas nas aulas de leitura em língua portuguesa influenciaram o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, como apontam Gelabert, Bueso e Benítez (2002), com relação especificamente ao ensino de espanhol: “a leitura foi sendo incorporada no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como uma habilidade a mais que deve ser desenvolvida no aluno estrangeiro desde os níveis iniciais até os de aperfeiçoamento” (grifo nosso). Dessa forma, a abordagem tradicional,

focalizada na gramática e no léxico, começa a dar lugar a um tratamento mais pragmático da língua, a partir do uso de textos que circulam na comunidade diariamente.

Levando em consideração que essas mudanças implicaram, ou deveriam implicar, um amadurecimento do tratamento dado aos textos nas atividades de leitura em língua estrangeira, objetivamos, com este artigo, analisar as atividades de leitura em um material impresso de língua espanhola usado atualmente em muitas escolas do município de Fortaleza, a fim de analisar se o livro em questão apresenta-se coerente com os novos pressupostos sobre o ensino de leitura.

1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Antes de discorrer sobre o ensino de leitura, será apresentada neste tópico a concepção de leitura adotada neste trabalho. Esse esclarecimento nos parece necessário, primeiramente, para definir os parâmetros dos quais se partiu e, em segundo lugar, porque a concepção de leitura determina a proposta aqui apresentada para o ensino de leitura.

Embora não se pretenda delinear em detalhes cada um dos modelos pelos quais a leitura tem sido explicada, convém aqui fazer uma rápida revisão de três teorias principais segundo Solé (1998).

A primeira delas considera a leitura como um processo ascendente (*bottom up*) em que o leitor parte das letras, continua com as palavras, indo, em seguida, para o nível da frase e assim por diante. A habilidade mais valorizada nesse modelo é a decodificação e o texto é tido como elemento principal.

A segunda é justamente o oposto da primeira. Segundo o modelo *top down*, o leitor parte de suas hipóteses e processa o texto de maneira global, sem a necessidade de reconhecer e decodificar todas as letras do texto. Nesse modelo, o leitor é o elemento central, na medida em que é ele que desencadeia o processo usando seu conhecimento prévio.

Por fim, a terceira teoria, chamada de *interativa*, não se foca nem no texto nem no leitor e une as duas teorias anteriores ao considerar que a leitura é, simultaneamente, um processo ascendente, em que a informação vai sendo processada dos níveis mais básicos até os mais elevados, e descendente, uma vez que o leitor confirma ou não suas expectativas e previsões com base em elementos de nível inferior como os fonemas, as letras, as palavras etc.

Neste trabalho, adotaram-se os pressupostos da terceira teoria, considerando que ela é a que explica de uma maneira mais próxima da realidade o que acontece no processo de leitura. Dessa maneira, considera-se que, para ler, é necessário tanto o domínio da habilidade de decodificação como o controle ativo do processamento do texto para que se chegue à compreensão deste.

A concepção de leitura aqui adotada é, portanto, a mesma apresentada por Solé (1998, p. 23):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Uma vez delimitada a concepção de leitura aqui adotada, trataremos, no próximo tópico, sobre o ensino de leitura de uma maneira geral e, também, nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

2 ENSINO DE LEITURA EM E/LE

Segundo Solé (1998), o trabalho com a leitura em sala de aula segue regularmente uma sequência fixa: primeiro os alunos leem silenciosamente todo o texto ou em voz alta – cada um lê um fragmento. De-

pois da leitura, o professor ou elabora as perguntas ou pede para que os alunos respondam a perguntas trazidas no livro sobre o texto. Por fim, o professor corrige a atividade para avaliar se os alunos compreenderam ou não o texto.

Ao analisar essa sequência comumente realizada nas aulas de leitura, tanto em língua materna como em língua estrangeira, a autora chega à conclusão de que nesse modelo não há espaço para o ensino de leitura, mas que, ao contrário, parte-se do pressuposto de que os alunos já sabem ler e as atividades servem apenas para avaliar o que os alunos entenderam ou não do texto, sem considerar que dificuldades tiveram no percurso ou como eles chegaram a determinada resposta.

Colomer e Campos (2002) confirmam as ideias de Solé (1998) ao listar três tipos de atividades consideradas de compreensão textual, mas que, de fato, não ajudam o aluno a compreender a ideia global do texto. A primeira delas é o questionário que segue cada texto do livro em que normalmente só aparecem perguntas cujas respostas podem ser facilmente localizadas explicitamente no texto, exigindo do aluno apenas que tenha boa memória e que saiba retirar do texto o fragmento que responde a determinada pergunta, independente de que haja compreensão ou não do que foi lido. O segundo tipo de atividade é aquele que se centra exclusivamente nos aspectos formais do texto, exigindo do aluno conhecimentos gramaticais descontextualizados. Por fim, a terceira atividade é aquela em que o professor monopoliza a interpretação ao fazer perguntas que conduzem a uma resposta específica, inibindo os alunos de expressarem suas interpretações, pois força o discente a dizer o que o professor considera correto e quer ouvir como resposta.

O uso de sequências de atividades de leitura, como estas descritas pelas duas autoras, explica porque é comum os professores afirmarem sempre: “meus alunos não sabem ler.” E não saberão nunca se nós, professores, não lhes ensinarmos estratégias de compreensão textual e caminhos que facilitem o acesso às ideias centrais do texto.

Mas a culpa de nossos alunos não saberem ler não é exclusivamente nossa. Para além do uso de uma metodologia inadequada ao nosso objetivo, ou seja, ensinar o aluno a compreender os textos escritos, há ainda diversos fatores, como: a falta de um ambiente estimulador a hábitos de leitura, tanto em casa como na escola; a precária formação inicial e continuada de um grande número de professores de línguas; dentre muitos outros que não discutiremos aqui para não alongar essa polêmica discussão.

O modelo de aula de leitura descrito nas primeiras linhas deste tópico não é restrito ao âmbito do ensino de língua materna, mas se estende ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente o espanhol; talvez devido à falta de uma consistente formação inicial e continuada para esses profissionais ou, simplesmente, porque é mais cômodo para o professor pedir para que os alunos leiam e respondam às questões do texto de determinada página.

O fato de a dinâmica das aulas de leitura em língua estrangeira seguirem praticamente os mesmos moldes das aulas de leitura em língua materna, pode ser um elemento gerador de vários problemas como: desmotivação para a atividade de leitura devido à monotonia das aulas, indisciplina na sala de aula como consequência da desmotivação etc.

Com essa reflexão acerca das práticas de ensino de leitura atualmente, pretendemos apontar para a necessidade de uma renovação desse modelo de prática pedagógica, que deve passar, em primeiro lugar, pela capacitação dos profissionais envolvidos no ensino de leitura e, em segundo lugar, por uma mudança na apresentação das propostas de trabalho com a leitura, trazidas pelos livros didáticos. Essa mudança deve ser no sentido de eliminar atividades de leitura que sigam os moldes anteriormente mencionados, a fim de que sejam inseridas atividades como realização de inferências, ativação de conhecimentos prévios, dentre outras que realmente ajudem os alunos a compreender os textos. Este ar-

tigo centra-se, em especial, em analisar se há coerência entre os novos pressupostos sobre o ensino de leitura e o tratamento didático dado pelo livro *Esencial*, no que se refere às atividades de leitura.

3 ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ler é, sem dúvida, uma atividade importante em todas as esferas da vida, mas, quando se trata de estudar uma língua estrangeira, a leitura torna-se uma ferramenta fundamental, pois através dela é possível obter informações de ordem linguística, social, cultural, pragmática etc. As aulas de língua estrangeira, portanto, não podem abrir mão desse recurso para ampliar seus conhecimentos sobre a língua estudada. Sobre esse ponto, afirma Mendoza (2007, p. 156): “A leitura sempre foi objeto de interesse especial no sistema educativo, porque é uma atividade básica para a construção de quase todos os tipos de saberes”.¹ (tradução nossa)

Ler não é um processo passivo como já anunciaram muitos estudiosos do assunto. Ao tentar compreender um texto, o leitor faz predições e relaciona seu conhecimento de mundo com as informações presentes no texto, conforme aponta Mendoza (2007, p. 156):

A leitura é um processo ativo de interação entre o texto da obra e as contribuições do intertexto do leitor. O processo leitor implica, entre outros aspectos cognitivos, a realização de uma atividade personalizada de compreensão e de interpretação de textos, bem como um autocontrole da compreensão, dos conhecimentos e das aprendizagens.²

¹ La lectura siempre ha sido objeto de especial interés en el sistema educativo, porque es una actividad básica para la construcción de casi todo tipo de saberes.

² La lectura es un activo proceso de interacción entre el texto de la obra y las aportaciones del texto del lector. El proceso lector implica, entre otros aspectos cognitivos, la realización de una actividad personalizada de comprensión y de interpretación de textos, así como de autocontrol de la comprensión, de los conocimientos y de los aprendizajes.

As atividades de compreensão leitora em língua estrangeira não são diferentes. Ao ler um texto em língua espanhola, por exemplo, o aluno aciona seus conhecimentos sintáticos, semânticos, culturais etc., para tentar atribuir um significado ao que está expresso. Esse processo, no entanto, não é tão simples como parece e, por isso, faz-se necessário ajudar os aprendizes a desenvolver estratégias e a usá-las de forma consciente e sistematizada, a fim de que possam entender o conteúdo dos textos. Sobre esse ponto, Gelabert, Bueso e Benítez (2002) afirmam:

Dado que as estratégias são condutas suscetíveis de serem aprendidas, os professores de E/LE devem intervir no seu desenvolvimento para que os estudantes “descodifiquem” as mensagens escritas com maior eficácia, contribuindo assim ao processo geral de sua aprendizagem de espanhol.

Segundo Goodman (1987, p. 16), estratégia é “um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação”. Para esse autor, o ato de ler envolve o uso de diversas estratégias. Partindo desse pressuposto, ele lista pelo menos três estratégias básicas amplamente usadas pelos leitores. A primeira delas é a seleção, que consiste na escolha dos índices mais relevantes e úteis para o processo de compreensão leitora. A segunda é a predição, que pode ser definida como a capacidade de antecipar o que virá no texto e qual será seu significado. Por último, tem-se a inferência, que é a habilidade de enxergar o que não está explícito no texto.

Com relação ao uso e ao desenvolvimento das estratégias, Goodman (1987), afirma, ainda, que se usam estratégias na leitura, mas também essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Com efeito, não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura.

Baseando-se no referencial teórico exposto neste tópico é que serão avaliadas as atividades de leitura no que diz respeito às estratégias de leitura exigidas em cada uma das atividades nas seis unidades escolhidas.

4 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA

Segundo Gelabert, Bueso e Benítez (2002), as atividades de compreensão leitora devem ter um objetivo concreto. Além disso, é preciso variar os tipos de atividades para que os aprendizes possam trabalhar diversas estratégias e, assim, desenvolver melhor suas habilidades de leitura.

Gelabert, Bueso e Benítez (2002) listam alguns tipos de atividades que podem ser realizadas com textos em aulas de compreensão leitora em língua estrangeira. Reproduzimos a seguir a lista na íntegra, dada a sua pequena extensão:

- para obter a ideia geral do texto, formular perguntas de compreensão extensiva;
- resumir o texto completo;
- organizar um texto desordenado;
- unir ideias do texto colocadas em colunas;
- dar outro título ao texto;
- resumir por parágrafos;
- resumir as ideias ou opiniões;
- para obter informação sobre pontos concretos, formular perguntas de compreensão intensiva;
- inventar um princípio;
- inventar um final;
- introduzir um personagem e reescrever o texto;
- criar um texto similar, trabalhando o estilo e o formato;
- trabalhar o léxico.

É com base nessa lista que analisaremos a variedade de atividades propostas nas atividades de leitura do material selecionado.

5 ORDENAMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Segundo Leffa (2003), os dois critérios básicos para o ordenamento das atividades são: a facilidade e a necessidade. É muito comum começar com atividades mais simples para, depois, solicitar atividades mais complexas. Pelo segundo critério, o ideal é focalizar no que é mais

útil para o aluno. Daí a importância de se inserir materiais autênticos³, apropriadamente selecionados, a fim de que o aluno não fique com aquela sensação de ter adquirido um conhecimento inútil, como sugere Leffa (2003, p. 24):

Quando se fala de produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. [...] Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso do material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem.

A ideia de que o aluno não deve terminar um curso sem conhecer como é a língua em seu uso corrente e real tem levado muitos autores de materiais didáticos a inserirem materiais autênticos em seus livros. Acontece que, devido ao grande volume e à enorme diversidade de materiais, a seleção nem sempre parece uma tarefa fácil. Sobre esse ponto, Gelabert, Bueso e Benítez (2002) afirmam:

Em qualquer caso, a seleção de textos para realizar as atividades de compreensão leitora não é tarefa fácil já que é preciso considerar numerosos fatores como o nível de língua do estudante, a que se destina o texto, a dificuldade linguística, o tamanho e o formato. Todos esses fatores determinarão a motivação do aluno e do professor e ao mesmo tempo garantirão o sucesso nos resultados pretendidos por ambos.

³ Entenda-se material autêntico como qualquer texto produzido por nativos e para nativos sem pretensões didáticas, ou seja, sem o objetivo de servir de recurso para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

O que muitos autores de manuais tem feito é trazer para dentro de seus livros temas que sejam de interesse da maioria dos estudantes de uma língua estrangeira como é caso do tema “viagens” presente em praticamente todos os livros de ensino de línguas. Por outro lado há autores que preferem inserir temáticas que tem se destacado na sociedade moderna como as novas tecnologias, a preocupação com o meio ambiente e a saúde. Com relação às fontes, nota-se que em geral há um predomínio de textos relacionados à esfera jornalística. Todas essas opções são válidas desde que motivem os alunos a ler.

6 MATERIAL DIDÁTICO SELECIONADO

Para a realização deste trabalho, escolhemos o livro *Español Esencial*. Primeiro pelo fato de esse material ser bastante conhecido no mercado editorial e, segundo, por ser adotado em muitas escolas públicas e particulares que já oferecem o espanhol no ensino médio.

O livro possui vinte e quatro unidades, mas, como se trata de um volume único, os alunos utilizam oito unidades em cada um das séries do ensino médio de tal forma que, ao final do 3º ano, já terão visto todo o livro. Devido à brevidade do nosso estudo, optamos por analisar apenas os dois primeiros capítulos do livro para cada uma das séries⁴, totalizando, assim, seis capítulos.

7 ANÁLISE DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO

Os aspectos que serão analisados nas atividades de leitura do material escolhido são: as estratégias de leitura exigidas pelas atividades, a variedade das atividades propostas e o ordenamento destas.

⁴ As atividades de leitura analisadas foram as correspondentes às unidades 1 e 2 (usadas na primeira série do ensino médio), 9 e 10 (utilizadas na segunda série) e às unidades 17 e 18 (adotadas na terceira série).

7.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA EXIGIDAS PELAS ATIVIDADES

Há uma grande variedade de estratégias que devem ser usadas para responder às questões de compreensão de texto. Antes da atividade de leitura propriamente dita, os alunos são estimulados a fazer uma pré-leitura em uma seção inicial chamada *precalentamiento*. Nela, o aprendiz é encorajado a utilizar a estratégia da predição. Esta é feita a partir de imagens ou perguntas relacionadas com o tema do texto que será lido logo em seguida.

Após a leitura do texto, há uma nota explicativa sobre as características de estrutura e de uso do gênero textual lido. Na seção seguinte, são feitas diversas perguntas sobre o texto. Há uma mescla entre questões abertas e de múltipla escolha. Em algumas questões de múltipla escolha, o aluno deve usar a estratégia de inferência para descobrir o significado de uma palavra nova, em outras ele é convidado a utilizar a estratégia de seleção, escolhendo a informação mais coerente com aquela apresentada no texto. As questões abertas, por sua vez, exigem o uso de estratégias de seleção, de predição e de inferência alternadamente.

7.2 VARIEDADE DE ATIVIDADES PROPOSTAS

Apesar de haver um predomínio de questões abertas, o livro analisado apresenta diferentes tipos de perguntas nas seções de compreensão e interpretação de texto. Constata-se, portanto, que os autores preferiram diversificar o tipo de exercício de leitura. Esse formato pode tornar as aulas de leitura menos repetitivas e desinteressantes, atraindo, assim, a atenção e o interesse do aluno para o conteúdo do texto. Logo abaixo, apresentamos um quadro com os tipos de questões presentes em cada unidade.

Lição 1	
Tipos de questões	Quantidade de questões
Marcar V ou F	2
Relacionar colunas	1
Múltipla escolha	2
Questão aberta	5
Preencher espaços	1
Lição 2	
Tipos de questões	Quantidade de questões
Marcar V ou F	1
Múltipla escolha	3
Questão aberta	7
Lição 10	
Tipos de questões	Quantidade de questões
Marcar V ou F	1
Múltipla escolha	1
Questão aberta	4
Preencher espaços	2
Ordenar	1
Lição 11	
Tipos de questões	Quantidade de questões
Múltipla escolha	2
Questão aberta	7
Sopa de letras	1
Lição 17	
Tipos de questões	Quantidade de questões
Múltipla escolha	3
Questão aberta	8
Lição 18	
Tipos de questões	Quantidade de questões
Múltipla escolha	1
Questão aberta	9

Tabela 1- Tipos de questões e suas respectivas quantidades em cada um dos seis capítulos do livro *Español Esencial*.

Como podemos constatar a partir da tabela 1, há uma variedade significativa de atividades que, se bem explorada pelo professor, pode proporcionar o exercício de diversas habilidades de leitura, contribuindo, assim, para o desenvolvimento progressivo da competência leitora dos aprendizes.

7.3 ORDENAMENTO DAS ATIVIDADES

Com relação ao ordenamento das atividades, percebemos que os autores – como é muito comum – começaram com perguntas simples as unidades iniciais e foram aumentando gradativamente o grau de dificuldade nas unidades seguintes, correspondentes às séries mais avançadas.

Em todas as unidades, sempre há uma ou mais perguntas em que se pede a opinião do aluno sobre algum aspecto do texto, o que é bastante positivo, pois estimula o estudante a refletir criticamente sobre o conteúdo do texto lido, ultrapassando os limites da compreensão para a interpretação e a análise crítica.

Outro ponto positivo é a presença de materiais autênticos extraídos de revistas, jornais, sites, livros de literatura etc. Esses textos, bem como suas respectivas atividades, foram adequadamente incluídos no livro, considerando o nível dos alunos.

Os autores tiveram, ainda, o cuidado de adaptar o texto autêntico ao nível dos alunos daquela série, como é o caso do texto da unidade dois – *El último mono* –, ou inserir um vocabulário bastante esclarecedor, como o da unidade dezoito – *Hemos descubierto sabores diversos* – em que se apresenta um texto sobre a culinária com palavras muito específicas de determinadas regiões da América hispânica. Esses recursos são importantes e podem auxiliar o aluno não só na compreensão do texto, mas também na resolução das atividades propostas.

Para auxiliar o trabalho do professor com os textos, há sempre algumas informações de ordem histórica, política e/ou cultural, relativas

ao texto que será explorado na lição, que os autores tiveram o cuidado de incluir em formato de notas explicativas na versão do livro para o professor. Como exemplo desse tipo de nota, citamos a unidade dois – *Nuestra familia* – em que foram incluídas explicações sobre alguns aspectos socioculturais da comunidade de Madrid, além de uma expressão idiomática típica da região. Já na unidade onze – *¿Cómo era antes?* – foram acrescentadas informações de ordem histórico-cultural, essenciais para o adequado trabalho com o texto dessa unidade, que era uma canção de um renomado cantor uruguaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, foi possível constatar que o livro *Español Esencial*, em suas atividades de leitura, exige o uso de diversas estratégias, o que é muito importante para um maior desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos alunos. Além disso, apresenta de forma bastante coerente o ordenamento de suas atividades, sempre partindo do mais simples para o mais complexo ou procurando mesclar os dois. Com relação à variedade de tipos de questões, os autores optaram por diversificar os modelos de questões propostas, o que pode facilitar o trabalho do professor, atraindo a atenção e o interesse dos alunos para a realização de diferentes atividades a partir da leitura do texto.

De uma maneira geral, o livro *Español Esencial* apresenta-se coerente com as novas teorias sobre leitura e o seu ensino. Suas atividades bem diversificadas e organizadas de maneira a explorar as estratégias de leitura permitem um trabalho eficiente de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de leitura.

Cabe ressaltar que o fato de o livro didático apresentar atividades que facilitem e estimulem um trabalho eficiente de compreensão de texto não garante um ensino eficaz se o professor não souber como explorar ao máximo as potencialidades desse recurso, sendo necessário, portanto,

que esse profissional busque uma atualização constante, a fim de que possa usar adequadamente as ferramentas de que dispõe.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Livia Rádis (org.). **Español, esencial**. Volume único. Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GELABERT, Maria José, BUESO, Isabel e BENÍTEZ, Pedro. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros S. L., 2002.

GOODMAN, Kenneth S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In: FERREIRO, Emilia e PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEFFA, Vilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, Vilson J. (org.) Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

MENDOZA, A. F. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MELO, Wellington de. **Conceitos básicos de linguística**. 2009. Disponível em <<http://wellingtondemelo.com.br/site/2009/02/conceitos-basicos-de-linguistica/>>. Acesso em 06/07/09.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A ESTRUTURA TEMPORAL E SUA FUNÇÃO NO CONTO “LO MÁS OLVIDADO DEL OLVIDO”, DE ISABEL ALLENDE

Rufina Maria Fonteles Castro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ação de contar histórias é intrínseca ao fato de os homens viverem em sociedade. O conto evoluiu de uma tradição oral à escrita, até firmar-se numa categoria estética no século XIV e se consolidar como narrativa literária quando “a voz do contador se transforma em narrador” (GOTLIB), recriando um acontecimento real ou ficcional, relacionando personagens em torno de uma ação em um espaço delimitado, em um tempo determinado. Tem-se, então, a configuração clássica do conto: unidade de ação, unidade de espaço e unidade de tempo.

Propp (*apud* PIRES, 1985, p. 174) instituiu os fundamentos da análise narrativa nos contos populares russos identificando-lhes as “funções”; nesses estudos interessavam as histórias por si mesmas, não importando para o estudo a maneira como se as contavam. Depois, seguindo as hipóteses de relacionamento, configurou a sintaxe do conto fantástico. Greimas e Brémond (*apud* GOTLIB; 1999, p. 25) transferiram, com as devidas modificações, os princípios de Propp para a análise da narrativa em geral, estabelecendo duas funções básicas: a ruptura da ordem e a alienação entendida como restituição da ordem, e a “sequência elementar” que se constitui em possibilidade de processo, realização do processo, conclusão positiva ou negativa do processo. Pires (1985, p.41) afirmou que:

uma das maiores contribuições do Formalismo Russo foi acabar com a dicotomia fundo/forma, criando um conceito dinâmico para forma, que a identifica

com a unidade da obra; a obra existirá enquanto forma: seus elementos não se somam; integram-se, correlacionam-se.

O Estruturalismo desenvolveu a *análise estrutural* – descrição analítica das relações que se estabeleciam entre os elementos de um texto literário. Dessa maneira, objetivava-se não mais explicar a forma, mas os mecanismos que a condicionam.

Todorov (1970, p. 59) considerou a narrativa, simultaneamente, história e discurso. A história é entendida como uma abstração, enquanto o discurso, um fato literário que se estabelece mediante uma forma e que pode ser analisado em três perspectivas: dos modos narrativos, dos aspectos narrativos e do tempo narrativo.

Segundo Genette (1998, p.12) a distinção *história/discurso*, também trabalhada por Benveniste, não tem sentido se não estiver integrada na tríade *história/discurso/narração*, distinção muito difundida e bem aceita por todos. Na tríade tem-se *história* como “o conjunto dos acontecimentos que se contam”, *discurso*, como “o discurso, oral o escrito, que os conta”, e a *narração*, como “o ato real ou fictício que produz o discurso, ou seja, o fato em si, de contar”. Genette (1998) diz haver diferença na ordem dos elementos da tríade ao tratar-se de discurso ficcional ou não-ficcional. Ele diz que no discurso não-ficcional, como o discurso histórico, por exemplo, haja o desenrolar dos acontecimentos, a ação narrativa do historiador e , por fim, o produto dessa ação, o texto, a gravação etc. passível de sobreviver e passar para a posteridade como História.

“Só essa permanência autoriza a considerar o *discurso* como posterior à *narração*: em sua primeira aparição, oral ou inclusive escrita, é perfeitamente simultâneo, e o que os diferencia não é o tempo mas o aspecto, porque o *discurso* designa o relato pronunciado (aspecto sintático e semântico, de acordo com os termos de Morris) e a *narração*, a situação na que se profere: aspecto pragmático. Na ficção, essa situa-

ção narrativa é falsa (precisamente essa falsidade, ou simulação – quiçá a melhor tradução do mimeses – a que define a obra de ficção), mas a ordem seria algo como: narração: história/discurso; no que a ordem narrativa instaura (inventa) ao mesmo tempo a história e seu discurso que são, por tanto, perfeitamente indissociáveis. Mas há existido uma ficção pura? Ou uma não-ficção pura?” (1998, p.13)¹

Roland Barthes (*apud* PIRES, 1985, p. 157) reconheceu duas vertentes de análise do texto narrativo: *análise textual e análise estrutural* e se baseou nos níveis da gramática estrutural para relacionar três níveis de descrição para a narrativa: nível das funções, nível das ações e, por fim, nível da narração – com o sentido de discurso concebido por Todorov (1970).

O presente trabalho surgiu do interesse de verificar, identificar e caracterizar os aspectos da estrutura temporal, sua relação/função no desenvolvimento da narrativa e a relevância do contexto histórico na sua estruturação. Elegeu-se o conto “Lo más olvidado del olvido”, de Allende (2001, p. 143), por se considerar que apresenta material abundante e expressivo à realização do estudo que se propõe neste trabalho. Encontram-se, no citado conto, interioridade de diálogos, *flashback*, fluxo de consciência, digressões, procedimentos que constroem e são construídos a partir do tratamento da temporalidade narrativa.

“Lo más olvidado del olvido” (ALLENDE; 2001) está entre os que Moisés (1968) diz priorizar a emoção que está destacada frente aos demais aspectos e emerge identificada com a ação e os personagens.

Ocorre que toda ação se concretiza em um espaço delimitado e em um tempo determinado. Então, entende-se que há uma correlação entre a estrutura temporal e a estrutura da ação. Se a ideia veiculada num conto

1 Roland Barthes (*apud* PIRES, 1985, p. 157) reconheceu duas vertentes de análise do texto narrativo: análise textual e análise estrutural e se baseou nos níveis da gramática estrutural para relacionar três níveis de descrição para a narrativa: nível das funções, nível das ações e, por fim, nível da narração – com o sentido de discurso concebido por Todorov (1970).

emerge identificada com a ação e se a ação se realiza dentro de um tempo, é possível a ideia emergir a partir da manipulação da temporalidade narrativa.

Argumenta-se, a maneira de hipótese, que no conto “Lo más olvidado del olvido”, a partir de alterações realizadas na estrutura temporal, Allende cria circunstâncias propícias à expressão da sensação de medo – sensação/sintoma do momento histórico no qual se insere o conto. Nas palavras de Candido (2006, p.14), “Sabemos hoje que o externo importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.” No sentido de provar a hipótese, este trabalho se propõe a responder às seguintes questões: Qual a relação entre o tempo da história e o tempo da narrativa? Quais os recursos utilizados na estruturação do tempo? Ademais de situar os acontecimentos, que função desempenha a estrutura temporal no conto? Allende manipula o tempo com que intenção? Que elementos se articulam na obtenção do objetivo almejado?

Acredita-se que a relevância do trabalho está na corroboração das ideias dos estudiosos citados e na sua contribuição, enquanto material de estudo, para acadêmicos do curso de Letras.

1 A ESTRUTURA TEMPORAL NA NARRATIVA

Entende-se o fator temporal como intrínseco à obra literária. Castagnino (1971) chama a atenção para os diferentes matizes que o temporal assume na obra, a abordagem cronológica – época – simples referência ou problematizada; e o tempo subjetivo. A literatura que problematiza a noção do tempo rompe a trama sucessiva dos acontecimentos. Sucessão lógica em que, de acordo com Rousseau,

o presente está sempre em relação com o passado e o futuro. Substituí o tempo que transcorre por um tempo que é sempre capaz de renascer e de surgir de novo. Substituí a memória lógica que encadeia o presente ao passado, como passado por uma memó-

ria poética capaz de fazer brotar do passado aqueles instantes que possuem para ela um valor atual. (ROUSSEAU *apud* CASTAGNINO, 1971, p.133)

Pires (1985) acrescenta à fala de Edward Lopes (2004), quando este define discurso como sendo o lugar onde a significação se manifesta e o meio pelo qual ela se transmite, que a narrativa literária se caracteriza por ser história e discurso ao mesmo tempo. História no sentido de que sugere uma realidade de sucessos ocorridos com personagens à maneira da vida real; é discurso porque consiste numa maneira própria do narrador contar a história ao narratário.

História e discurso são, portanto, dois aspectos de um mesmo conceito. Em decorrência disso, a estrutura temporal pode ser analisada do “plano da história” e do plano do discurso. Relativos a esses dois planos, conceitos como isocronia e anisocronia se opõem. A isocronia é a correspondência entre a duração do discurso e a história, caracteriza-se pela narração linear e por um narrador que segue a ordem cronológica dos acontecimentos; a anisocronia é a relação de desigualdade entre o tempo do discurso e o da história, “podendo resultar de um resumo dos acontecimentos, da elipse de alguns deles ou de, apenas, partes suas” (PIRES, 1985 p. 140). Ainda na ficção, marcado pelo “escoar do fluxo narrativo” (MOISÉS), o tempo pode se caracterizar como cronológico ou psicológico. Se cronológico, o tempo é objetivo e nele está inserida a noção de antes, durante e depois; mas se psicológico, é independente de convenções ou unidades fixas.

Puértolaas (1998) utiliza a seguinte terminologia: tempo externo e tempo interno. O tempo externo coincide ao que Castagnino se referiu como *época*, é o tempo histórico em que estão inseridos os fatos relatados, que Mendilow (1972) classifica como tempo conceitual, permitindo ao leitor situar os fatos relatados à determinada época quer sejam eles reais ou fictícios; o tempo interno refere-se à ordem cronológica dos fatos narrados, ou seja, recriados dentro de uma lógica narrativa.

O mesmo Puértolaas (1998) distingue, no tempo interno, o tempo da história e o tempo da narração: o primeiro corresponde ao tempo que abrange a “realidade narrada”; o segundo, ao tempo que o narrador dispensa em narrar tal realidade. O autor diz que “A relação entre tempo da história e da narrativa determina o ritmo (o tempo) do relatado, ou seja, a maior rapidez ou lentidão com que se narra a ação” (1998, p. 253), e aponta a elipse e o resumo como fatores de aceleração do ritmo da narrativa.

Pires (1985) afirma que se a distribuição da temporalidade no nível do discurso ocorre de maneira ordenada, tem-se sincronia e “discurso sincrônico”; não obstante, se a distribuição se dá de maneira desordenada – caracterizando o que os formalistas russos denominavam *deformação temporal*, tem-se o “discurso anacrônico” que apresenta “saltos temporais” em direção ao passado ou ao futuro como, também, simultaneidade de narração de acontecimentos distintos.

A essas alterações na ordem do discurso, Puértolas (1998) as classifica como analepses, prolepses e narração de ações simultâneas, respectivamente. Esses recursos e outros como as digressões e as descrições, que rompem a linha narrativa e detêm o fluxo narrativo, respectivamente, interferem não só na distribuição da temporalidade no plano do discurso, como também, na duração da narrativa, no ritmo que o narrador imprime ao próprio narrar, no modo como o leitor “percebe” o fluxo narrativo, que acaba por sofrer uma desaceleração.

Mourão (2007 p. 41), por sua vez, refere-se a *tempo objetivo*, *tempo subjetivo*, *tempo psicológico* – subitem do subjetivo que Pearson (apud PIRES, 1985, p. 140) denomina *tempo de percepção* que, estando relacionado ao afetivo, não pode ser medido por critérios convencionais e representa “um eterno presente, certamente filtrado pelas vivências subjetivas dos personagens” – e *tempo misto*, caracterizado pela simultaneidade de presente e passado, e representa “um eterno presente, certamente filtrado pelas vivências subjetivas dos personagens” – e tempo misto, caracterizado pela simultaneidade de presente e passado, em que se entrecruzam

acontecimentos atuais com outros ocorridos, ou mesmo imaginados, no passado; é parte de uma fixação psicológica e se dá através de *flashback*. A autora ainda preconiza que:

o contexto e a seleção interferem diretamente nos valores temporais, uma vez que o contexto de um romance e a seleção do que o escritor quer contar guardam uma conexão com os tempos cronológicos e ficcionais. Um conto que tente reproduzir de forma imparcial toda uma geração seria efetivamente mais seletivo na escolha de seus temas, personagens, tempos, do que um romance que tivesse a duração de um só dia de tempo ficcional.

Se o conto tradicional “repudia” (MOISÉS; 1968, p. 101) a inserção de planos temporais mediante uso de memória de fatos passados ou algo similar, o conto moderno, ao contrário, “caracterizado por seu teor fragmentário, rompendo com o princípio da continuidade lógica” (MOURÃO; 2007 p. 45), admite todas essas concepções de tempo.

2 TEMPO E EXPRESSIVIDADE NO CONTO “LO MÁS OLVIDADO DEL OLVIDO”, ALLENDE

Analisando a relação que se estabelece entre o tempo da história e o tempo da narrativa, encontram-se no texto estudado referências implícitas do tempo externo. Então, no prefácio da primeira edição americana de “As veias abertas da América Latina”, Allende trazia à tona a questão da relevância do contexto histórico na disposição da estrutura temporal da narrativa de ficção. Parafraseando a autora, a criação literária é um acontecimento transfigurado pela verdade poética e os escritores, “ladroes” que se apoderam dele, transformando-o em algo novo.

No fragmento “*compartilhava com outros exilados um apartamento sórdido [...]*”² (ALLENDE; 2001, p. 143), percebe-se pelo sintagma “ou-

² “compartía con **otros exiliados** un apartamento sórdido” (ALLENDE; 2001, p.143)

tros exilados” que a personagem não está sozinha em sua condição de exilada, de pessoa afastada de sua terra natal, privada do convívio com os seus pares, mas que faz parte de um grupo que compartilha essa condição.

Na sequência, é revelada a possível nacionalidade da personagem quando da enumeração de objetos existentes no quarto; o narrador cita “el afiche de Chile”, como se pode observar no seguinte fragmento:

[...] Tratou de reter a realidade que lhe escapulía-se, amparar seu espírito em qualquer coisa, na roupa desordenada sobre a cadeira, nos livros empilhados no chão, na **bandeira do Chile na parede**, na frescura dessa noite caribenha. (ALLENDE; 2001, p. 145) (destaque nosso)³

Então, o narrador insere o leitor na atmosfera da época criando um vínculo existencial, a verossimilhança imprescindível, nesse caso, à apreensão da emoção veiculada – nos anos 1970, segundo Galeano (2001), uma insurreição militar que derrubou o governo democrático de Salvador Allende e uma onda de horror e sangue que invadiu o Chile sob a ditadura do General Pinochet.

O narrador faz menção ao dito regime ditatorial, o que se comprova com o fragmento abaixo:

[...] ela conhecia aquilo que se encontra escondido muito além do silêncio, da completa solidão, além da caixa selada onde ele **escondera do Coronel e da própria traição**, muito além da lembrança de Ana Días e dos outros **companheiros delatados** [...] (ALLENDE; 2001, p. 147) (destaque nosso)⁴

³ “[...] Trató de retener la realidad que se le escapullía, anclar su espíritu en cualquier cosa, en la ropa desordenada sobre la silla, en los libros apilados en el suelo, en **el afiche de Chile en la pared**, en la frescura de esa noche caribeña. (ALLENDE; 2001, p.145) (subrayado nuestro).

⁴ “[...] ella conocía aquello que se encuentra agazapado más allá del silencio, de la completa soledad, más allá de la caja sellada donde él se había **escondido del Coronel y de la propia traição**, más allá del recuerdo de Ana Días y de los otros **compañeros dela-**

Também, dispõe informação sobre o tempo da narrativa de maneira explícita através de indicadores temporais no texto.

Ao descrever a personagem masculina, o narrador revela quando ocorreu o encontro deste com a outra personagem, feminina, e o faz explicitamente: “pela manhã”, “[...] ele era uma pessoa como todas, um amante casual que conheceu pela manhã [...]” (ALLENDE; 2001, p.143)⁵.

No decorrer da narrativa, o passar do tempo é explicitado. Esse fato denuncia a importância que o temporal adquire dentro da narrativa em questão. Pode-se perceber isso no fragmento “[...] e por isso, ao final da tarde, quando não havia mais pretextos para seguir caminhando [...]” (ALLENDE; 2001, p. 143).

Chega-se à conclusão de que o tempo da narrativa tem a duração de um dia quando o narrador explicita, na fala de uma personagem, que se faz noite, como se pode ver no fragmento seguinte “Deixa aberta a cortina, quero fitar-te, mentiu-lhe, porque não se atreveu a lhe confiar o seu terror da noite [...]” (ALLENDE; 2001, p.145)⁶.

Relacionando o tempo da história e o tempo da narrativa no texto estudado, chega-se à conclusão de que há anisocronia. O tempo da história recria o momento histórico em que estão inseridos os acontecimentos – anos da ditadura de Pinochet – e o tempo da narrativa é organizado em torno de um dia completo. Também se constata o rompimento da sucessão natural dos acontecimentos, anacronia, logo, não se trata de uma narrativa linear.

A anacronia pode se configurar de várias formas, todas elas com um propósito específico. Altera-se a estrutura temporal ora presentificando o passado – *analepse*; ora presentificando o futuro – *prolepse*; ora narrando acontecimentos distintos que estão ocorrendo ao mesmo tempo – *narração*

tados [...] (ALLENDE; 2001, p. 147) (subrayado nuestro).

⁵ “en la mañana”, “[...] él era una persona como todas, un amante casual que conoció en la mañana [...]”

⁶ “Deja abierta la cortina, quiero mirarte, le mintió, porque no se atrevió a confiarle su terror de la noche [...]”

de ações simultâneas, ora fazendo predominar os incidentes de ação, “apresentados em constante sucessividade” – acelerando o tempo narrativo – aqui, a *elipse* e o *resumo* incrementam os resultados; ora fazendo predominar as *descrições*, *digressões* e *análises psicológicas* retardando o tempo narrativo.

O narrador, na construção e na manipulação da estrutura temporal, serve-se das digressões, da narração de ações simultâneas, da elipse, da prolepse e da analepse. Por acreditar na relevância desse material na sustentação da ideia proposta neste trabalho, decide-se transcrever os episódios que demonstram esses casos. No fragmento abaixo, o protagonista se traslada do presente ao passado, numa experiência à margem do cronológico.

O homem viu crescer o silêncio no seu interior, que quebrava-lhe a alma, como tantas vezes lhe ocorreria antes, e deixou de lutar, soltando o último gancho que lhe prendia ao presente, deixando-se rolar pelo despenhadeiro inacabável. Sentiu as correias incrustadas nos tornozelos e nas munhecas, a descarga brutal, os tendões rasgados, as vozes insultando, exigindo nomes, os gritos inesquecíveis de Ana supliciada a seu lado e os outros, pendurados pelos braços no pátio. (ALLENDE; 2001, p. 146)⁷

Seguindo a narrativa, o leitor se depara com um caso de narração de ações simultâneas, situadas num tempo que Mourão (2007) define como tempo misto. Depois, verifica-se a incidência de prolepse.

Que se passa, por Deus, que se passa? Chegou-lhe de longe a voz de Ana. Não. Ana ficou detida nos pântanos do sul. Acreditou perceber a uma desconhecida desnuda, que o sacudia e o chamava pelo nome, mas não logrou desprender-se das sombras

⁷ El hombre oyó crecer el silencio en su interior, que se le quebraba el alma, como tantas veces le ocurriera antes, y dejó de luchar, soltando el último asidero al presente, echándose a rodar por despeñadero inacabable. Sintió las correas incrustadas en los tobillos y en las muñecas, la descarga brutal, los tendones rotos, las voces insultando, exigiendo nombres, los gritos inolvidables de Ana supliciada a su lado y los otros, colgados de los brazos en el patio.” (ALLENDE. 2001, p.146)

onde se agitavam chicotes e bandeiras. Encolhido, tentou controlar as náuseas. Que se passa contigo? Outra vez a moça chamando-lhe desde alguma parte. Nada, abraça-me...! Rogou-lhe, então, ela se aproximou tímida e o embalou em seus braços [...] (ALLENDE; 2001, p.146)⁸

Analepse, prolepse, tempo misto, todos os recursos vistos indicam compactação do tempo, aceleração da narrativa, aproveitamento de espaço-tempo, exigência de conter, de apreender, no transcorrer de um dia, a história da condição de uma geração.

Ainda que este trabalho tenha-se delimitado ao estudo da estrutura temporal do conto estudado, importa salientar que o uso do discurso indireto livre, ademais de outros fatores, garante a apreensão do “presente”, como, também, interrompe o ritmo da narrativa.

Nesse sentido, outro matiz do tempo, ao que Mourão (2007) chama de tempo psicológico, verifica-se no texto em questão; sua presença vincula-se à intenção do narrador em desacelerar ou retardar o ritmo da narrativa. Fato compreensível num conto que prioriza a criação e transmissão de emoção, já que a alternância de ritmo, vinculada a digressões, instala uma tensão narrativa que suscita no leitor sensações, estados emocionais vários. A seguir, transcreve-se um fragmento que o ilustra:

Mas não foi assim, ele necessitava dessa porção de luz advinda da rua, porque senão se sentia outra vez agarrado ao abismo dos noventa centímetros **sem tempo** da cela, fermentando em seus próprios excrementos, demente. [...] porque não se atreveu a lhe confiar o seu terror da noite, **quando o afogavam de novo a sede, a venda apertada na cabeça**

⁸ ¡Qué pasa, por Dios, qué pasa!, le llegó de lejos la voz de Ana. No. Ana quedó atascada en las ciénagas del sur. Creyó percibir a una desconocida desnuda, que lo sacudía y lo nombraba, pero no logró desprenderse de las sombras donde se agitaban látigos y banderas. Encogido, intentó controlar las náuseas. ¿Qué te pasa?, otra vez La muchacha llamándole desde alguna parte. ¡Nada, abrázame...! Rogó y ella se acercó tímida y le arrulló en sus brazos...” (ALLENDE. 2001, p.146)

como uma coroa de espinhos, as visões das cavernas e o assalto de tantos fantasmas. (ALLENDE; 2001, p. 145) (destaque nosso)⁹

De acordo com Puértolaas (1998), realiza-se o retardamento do ritmo narrativo através do detalhamento de ações e descrições. No conto, as descrições são, sobretudo, de âmbito emocional e psicológico e conferem, juntamente com os outros recursos já citados, a tensão necessária à criação e à sustentação da emoção: “Ele pensou em vestir-se e dizer-lhe adeus, antes que a tarântula dos seus pesadelos lhes envenenara o ar, viu-a jovem e vulnerável e quis ser seu amigo [...] amigo para não estar só e para combater o medo” (ALLENDE; 2001, p. 144)¹⁰.

Entretanto, há alguma cor local quando o narrador se refere ao Chile, ou ao local do exílio, quando descreve a rua, a localização do edifício e sua cor “amarela” – interessante destacar o fato de que Allende, ao deixar o Chile durante o exílio, levava consigo somente dois livros, um deles, segundo ela, “um volume amarelo”: era o livro “As veias abertas da América Latina”, de Galeano – e, principalmente, a descrição do quarto em que, finalizando uma enumeração, tem-se o elemento “maleta”, que, por ser colocado em um canto, sugere a imanente possibilidade de ser utilizado: “Seu quarto era estreito, um colchão no chão coberto com uma manta listrada, umas repisas feitas com tábuas apoiados em duas fileiras de tijolos, livros, bandeirolas, roupa sobre uma cadeira, uma maleta num canto” (ALLENDE; 2001, p. 144)¹¹.

⁹ Pero no fue así, él necesitaba ese retazo de luz de la calle, porque si no se sentía atrapado de nuevo en el abismo de los noventa centímetros **sin tiempo** de la celda, fermentando en sus propios excrementos, demente. [...] porque no se atrevió a confiarle su terror de la noche, **cuando lo agobiaban de nuevo la sed, la venda apretada en la cabeza como una corona de clavos, las visiones de cavernas y el asalto de tantos fantasmas**”. (ALLENDE. 2001, p.145) (subrayados nuestros)

¹⁰ “El pensó en vestirse y decirle adiós, antes que la tarántula de sus pesadillas les envenenara el aire, pero la vio joven y vulnerable y quiso ser su amigo [...] amigo para no estar solo y para combatir el miedo. (ALLENDE. 2001, p.144)

¹¹ “Su cuarto era estrecho, un colchón en el suelo cubierto con una manta a rayas, unas

É importante frisar que a realidade concreta representa o “presente” que os personagens desejam assegurar com ansiedade e que quase tudo que se refira ao passado lhes causa terror. Justificam-se, então, tantas descrições do aspecto físico num “conto de emoção”, já que o físico, o concreto, funciona como uma âncora ao imediato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o tempo flui e flagra todas as possibilidades do tempo subjetivo, onde concorrem, simultaneamente, passado, presente e futuro na vigência das experiências individuais.

O título “Lo más olvidado del olvido” traz o gérmen da tensão instaurada. O verbo olvidar denota esquecimento; esquecimento que remete a “tempo” transcorrido, um tempo psicológico que Mourão define como “[...] viagem psicológica pelas planícies áridas da existência humana” (MOURÃO; 2007, p. 53). No conto analisado, alargando e estreitando o tempo da narrativa através das digressões, da narração de ações simultâneas, da elipse, da prolepse e da analepse, Allende, que assumira desde o início o compromisso de prolongar ao máximo o suspense, conseguiu a expressividade desejada na expressão da sensação de medo que o leitor percebe e sente. As imagens do estilo manifestam a tensão, a culpa e o medo e compõem o segredo revelado, estrategicamente, num tempo propício, garantindo ao leitor elementos para melhor apreender a emoção veiculada no texto, sugerida na composição do todo.

Dessa maneira, acredita-se na relevância deste estudo por revitalizar a ideia de que a literatura se desenvolve no tempo e que este é um dos seus “problemas essenciais”.

repisas hechas con tablonos apoyados en dos hileras de ladrillos, libros, afiches, ropa sobre una silla, una maleta en un rincón”. (ALLENDE; 2001, p.144)

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. **Cuentos de Eva Luna**. Ed. Sudamericana S. A. Buenos Aires, 2001.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade – Estudos de teoria e história literária*. Coleção Ensaio, vol. 3. 2a. Edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo.

CARVALHO, Alfredo Leme de. **Foco Narrativo e Fluxo de consciência**. Pioneira, São Paulo, 1981.

CASTAGNINO, H. Raúl. **Análise Literária. Introdução Metodológica a uma Estilística Integral**. Ed. Mestre Jou. Madri, 1971.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

GENETTE, Gérard. **Nuevo Discurso del Relato**. Crítica y Estudios Literarios. Cátedra S.A. Madrid, 1998.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do Conto**. Editora ática. São Paulo, 1999.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**. Edições Merolhamentos. São Paulo, 1968.

MOURÃO, Vlória. **Escritura do Tempo no Conto de Samuel Rawet**. Expressão Gráfica e Editora LDTA. Fortaleza, 2007.

PIRES, Orlando. **Manual de Teoria e técnica Literária**. Presença. Rio de Janeiro, 1985.

PUÉRTOLAS, Julio Rodriguez. **Lengua Castellana y Literatura**. AKAL, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas Narrativas**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1970.

ENSINO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA ALÉM DA REPETIÇÃO DE SONS

Carla Aguiar Falcão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pronúncia sempre está presente em nossas interações comunicativas. Na sala de aula, as trocas comunicativas realizadas entre o professor e o aluno, ou entre os alunos, sejam estas espontâneas ou guiadas, sempre estão permeadas por elementos da pronúncia. É esse o aspecto da língua que abrange a dimensão expressiva dos enunciados, dando sentido às falas e possibilitando uma comunicação inteligível.

Podemos entender a pronúncia como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronúncia de vogais e consoantes) e suprasegmentais (entoação, pronúncia, ritmo, pausas, velocidade de elocução) de uma língua. Pela quantidade de elementos linguísticos que engloba, o estudo da pronúncia pode tornar-se complexo, exigindo, para sua aprendizagem, empenho e dedicação de alunos e professores, o que nem sempre ocorre de fato no contexto de sala de aula de ensino de idiomas. O ensino de pronúncia está comumente atrelado a atividades de audição e repetição de sons isolados, o que pode tornar a aprendizagem mecânica e descontextualizada, distante das interações comunicativas reais.

Para, de fato, promover o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, é necessário pensar o ensino da pronúncia nas aulas de língua estrangeira. Desse modo, é fundamental que o professor, auxiliado por um bom material didático, possa introduzi-lo em sala de modo contextualizado, e em seu sentido amplo, abrangendo seus elementos segmentais e suprasegmentais.

Este estudo visa, portanto, apresentar uma proposta de ensino de pronúncia resultante da compilação de alguns procedimentos, conteúdos e de algumas atividades que contemplam os elementos da pronúncia a partir de uma progressão de práticas de conteúdo. Nosso intuito é de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia, estimulando os professores a refletirem sobre sua prática docente e ajudando-os também, a partir de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos, a abordar a pronúncia em sala de aula de modo proveitoso, o que beneficiará também os aprendizes no desenvolvimento de suas habilidades orais de produção e compreensão.

1 ESTABELECENDO OBJETIVOS: O QUE ENSINAR

No momento de planejar suas aulas, definir os objetivos do ensino deve ser uma questão fundamental para o professor de línguas. No caso específico da pronúncia do espanhol, o professor deverá pensar em questões como: qual norma do idioma vai ensinar e quais conteúdos vão ser estudados de acordo com o nível em que ensina.

Sobre a norma a ser ensinada, sugerimos que o professor ensine aquela com a qual esteja mais familiarizado, sem, no entanto, apresentá-la como a única forma “correta” do idioma ou censurando outras variações apresentadas pelos alunos. Seria apropriado também que o professor apresentasse aos alunos mostras de outras variedades dialetais. Sobre isso, concordamos com as ideias de Carbó *et al.*:

[...] ainda que em uma primeira etapa, talvez seja mais conveniente circunscrever o ensino de uma única variante, normativa, resulta imprescindível contemplar também as variações sociais e locais, especialmente as características diatópicas com ampla extensão territorial (*seseo/ceceo, yeísmo* etc), não para que os estudantes as incorporem em suas pro-

duções orais e sim para ampliar seu conhecimento e melhorar sua compreensão do espanhol. (CARBÓ, LLISTERI, MACHUCA, MOTA, RIERA, RÍOS, 2003, p. 172, tradução nossa).

Com relação aos conteúdos, defendemos o ensino dos elementos segmentais e suprasegmentais da pronúncia. Para a escolha mais específica dos assuntos, sugerimos as seguintes indicações de Llisterri (2003, p. 92, tradução nossa):

[...] no momento em que o professor entra em contato com seus alunos, faz-se de todo imprescindível um estudo de sua interlíngua. Uma vez conhecidos, na teoria e na prática, os principais problemas, chega o momento de estabelecer uma hierarquia dos erros detectados, que levará, naturalmente, a programar uma progressão dos conteúdos.

Sobre os elementos suprasegmentais, destacamos aqui a necessidade da incorporação desses elementos nos conteúdos programáticos dos cursos de espanhol, pois é através deles que “se transmitem conteúdos significativos que nem o léxico nem a sintaxe por si só poderiam proporcionar” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 76, tradução nossa).

Dessa forma, todos os professores, independente dos semestres em que lecionem, devem incluir em seu programa de ensino os elementos segmentais e suprasegmentais de pronúncia do espanhol, selecionados conforme a quantidade de conhecimentos que deseja que seus alunos adquiram naquele nível de ensino. Vale ressaltar que, conforme os alunos apresentem dificuldades relativas à produção ou percepção dos elementos da pronúncia, o professor poderá modificar seu conteúdo programático inicial.

2 DETERMINANDO CONTEXTOS: QUANDO ENSINAR

A definição do momento de ensino da pronúncia pode ser pautada em dois aspectos: um relacionado ao nível de ensino e outro referente ao momento da aula. Sobre em que níveis de ensino a pronúncia deve ser abordada, concordamos com Guerrero (2004, p. 226, tradução nossa) ao afirmar que “os conteúdos fônicos não se podem dar por sabidos de um nível para o outro, porque não é um saber que se aprenda, e sim uma habilidade que se adquire para percebê-los e produzi-los”. Dessa forma, consideramos importante que os professores ensinem a pronúncia em todos os níveis, ainda que o livro didático não a inclua em seus conteúdos. Para isso, os professores podem complementá-lo com outros materiais ou aproveitar os conteúdos gramaticais, lexicais, culturais, ou qualquer outro, para introduzir elementos de pronúncia em sala de aula.

Considerando o momento da aula em que devem ser ensinados os elementos de pronúncia, sugerimos aos professores tratá-los a partir da sugestão do livro didático adotado, quando houver, integrados aos momentos de explicação de outros elementos da língua, ou a partir de situações mais espontâneas, como de dúvidas de alunos, da percepção da dificuldade de pronúncia de algum som.

3 DEFININDO ESTRATÉGIAS: COMO ENSINAR

Para um ensino de pronúncia eficaz, ademais de saber quais assuntos tratar ou em que momento inseri-los, o professor precisa também definir de que modo irá trabalhá-los. Propomos aqui que o professor estabeleça a seguinte progressão de atividades, dividida em três fases didáticas, conforme assinala Fernández (2007): atividades de percepção, prática controlada e prática livre.

A primeira fase, ou de percepção, refere-se ao uso de práticas auditivas, para que o aluno possa conhecer o sistema fonológico da nova língua. Corresponderia à fase de sensibilização dos alunos para os novos sons que se apresentarão a eles. Olivé (2004, p. 19, tradução nossa) confirma a importância desse momento ao declarar que “difícilmente nossos alunos poderão produzir adequadamente um som da língua estrangeira se não são capazes, primeiramente, de discriminá-lo auditivamente”.

As atividades auditivas utilizadas nessa fase devem privilegiar estruturas simples da língua, a partir do uso de palavras isoladas ou de frases curtas, tanto para a prática dos elementos segmentais quanto para a dos suprasegmentais.

Por ser a primeira fase de ensino da pronúncia, recomendamos uma maior dedicação a essa etapa de percepção no nível inicial. Isso não significa, no entanto, que ela não seja importante durante todo o processo de aprendizagem da língua espanhola. Nos níveis mais avançados, a fase de percepção pode ser útil para se apresentar aos alunos outras variedades dialetais do idioma, por exemplo.

Após a fase de percepção, devemos passar ao momento de realização de práticas controladas. Para isso, o professor deve propor aos seus alunos atividades de imitação ou reprodução de enunciados que estejam inseridos em contextos comunicativos significativos. “Os alunos deverão repetir frases que contenham o som estudado para ir habituando-se à sua articulação dentro da cadeia falada. Em nenhum caso deveríamos nos restringir à repetição dos sons isolados.” (SÁNCHEZ, 1975 *apud* SACRISTÁN, 1997, tradução nossa). Nessa fase, o professor deve buscar os contextos lexicais e gramaticais mais adequados ao nível dos alunos e aos conteúdos de pronúncia que queira trabalhar.

A terceira fase corresponde à utilização dos elementos de pronúncia em situações comunicativas espontâneas e significativas, a partir das quais o aluno poderá verificar a “interdependência entre a forma fônica e o conteúdo semântico nos intercâmbios comunicativos reais.” (FERNÁNDEZ; 2007, p. 169, tradução nossa). Desse modo, os alunos deverão utilizar seus conhecimentos em situações diferentes daquelas comumente propostas nos livros didáticos e realizadas em sala de aula pelo professor, nas quais criam produções artificiais e idealizadas da língua, muitas vezes incoerentes com a realidade de fora de sala de aula.

Ainda segundo Fernández (2007), as oportunidades para o trabalho de atividades de pronúncia relacionadas à produção ou percepção de seus elementos ocorrerão em qualquer classe de produção dos alunos, independente de seu nível de domínio do idioma. Dessa forma, o trabalho com a pronúncia, a partir das três fases didáticas apresentadas acima, pode ser realizado em qualquer nível de ensino, cabendo ao professor aproveitar os momentos mais oportunos para realizá-lo.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As atividades expostas aqui buscam converter em prática as instruções e estratégias apresentadas anteriormente. A intenção é contribuir de modo facilitador para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

As atividades estão agrupadas conforme progressão sugerida por Fernández (2007) e baseadas nas ideias dessa mesma autora e de Alonso (2006). Para cada fase didática, há propostas de atividade para os elementos segmentais e suprasegmentais de pronúncia da língua espanhola.

- **Atividades de percepção**

Para o trabalho de percepção dos elementos segmentais, sugerimos a atividade abaixo, baseada no uso de pares mínimos de palavras com vibrantes simples e múltiplas. Escolhemos especificamente esses sons por representarem grandes dificuldades de pronúncia para alunos brasileiros aprendizes de espanhol.

Atividade 1

Nível: todos os níveis.

Objetivos: estimular nos alunos a percepção de novos sons.

Procedimentos: o professor entrega aos alunos uma folha que contenha o texto apresentado abaixo e explica-lhes que, para cada item, devem circular a opção simples ou múltipla, de acordo com o som da letra < r > que escutem.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a) simples / múltipla | e) simples / múltipla |
| b) simples / múltipla | f) simples / múltipla |
| c) simples / múltipla | g) simples / múltipla |
| d) simples / múltipla | h) simples / múltipla |

Em seguida, devem ler uma palavra de cada par apresentado abaixo:

- | | |
|---------------------|-------------------|
| a) coro / corro | e) vara / barra |
| b) pero / perro | f) coral / corral |
| c) ahora / ahorra | g) moro / morro |
| d) careta / carreta | h) caro / carro |

O professor pode adaptar essa atividade ao seu contexto de ensino, a partir do uso de outros sons consonantais ou de sons vocálicos ou, também, do uso de imagens para representar as palavras lidas para os alunos.

Com relação aos elementos suprasegmentais, propomos para essa fase de percepção a atividade 3, que sugere, para o trabalho com acentuação, a realização de um ditado.

Atividade 2

Nível: todos os níveis.

Objetivos: estimular nos alunos a percepção dos padrões acentuais do espanhol.

Procedimentos: o professor entrega aos alunos uma folha na qual estão distribuídos em colunas e representados por letras os esquemas acentuais do espanhol, conforme apresentado abaixo.

a T	a T a	T a a	a a T	T a	a T a a	a a a T	a a a T a
			corazón				

Em seguida, explica aos alunos que irá realizar um ditado e que cada palavra que escutarem deve ser inserida em uma coluna, conforme seu padrão acentual. Antes do início da atividade, é importante que o professor esclareça que a letra < a > refere-se às sílabas átonas e o < T > indica a sílaba tônica. Sugerimos, também, que na tabela apareça um exemplo para facilitar a compreensão dos objetivos do exercício.

- **Atividades de prática controlada**

Para a prática controlada dos elementos segmentais da língua, sugerimos uma atividade que promove o equilíbrio entre as habilidades de percepção e de produção de sons e resulta num exercício dinâmico, que estimula a participação de todos os alunos.

Atividade 3

Nível: todos os níveis.

Objetivos: assegurar a inteligibilidade da comunicação através de práticas de percepção e de produção dos sons da língua.

Procedimentos: o professor deve pedir para que os alunos se organizem em círculo. Em seguida, diz a um aluno, em voz baixa, uma frase que esse aprendiz terá que repassar ao colega que está do seu lado esquerdo, e assim sucessivamente até chegar ao último aluno, que terá que repeti-la em voz alta. É adequado que o professor escolha uma frase que contenha sons vocálicos ou consonantais que deseje trabalhar. Expomos aqui alguns trava-línguas com os sons apresentados na seção 2.3.2 como mais problemáticos para alunos brasileiros aprendizes de espanhol.

- Que col colosal colocó en aquel local el loco aquél. Que colosal col colocó el loco aquél en aquel local.
- El perro de Rosa y Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
- Juan junta juncos junto a la zanja.

Para a prática da acentuação fônica da língua espanhola, apresentamos a seguinte proposta de Encina (2006).

Atividade 4

Nível: todos os níveis.

Objetivos: conhecer os diferentes padrões acentuais do espanhol e praticar vocabulário da língua.

Procedimentos: o professor escreve no quadro uma série de palavras e os alunos devem buscar outras que rimem com estas para construir um poema e depois o recitam concentrando-se nos acentos. Abaixo sugerimos algumas palavras.

Razón Amor Naturaleza música deseos fácil

Nesta fase, os elementos segmentais podem ser trabalhados a partir da seguinte proposta de Fernández (2007):

Atividade 5

Nível: intermediário e avançado.

Objetivos: praticar em uma situação motivada os sons que representam mais dificuldades para o aluno.

Procedimentos: o professor sugere ao aluno um determinado som, ou permite que o aprendiz o escolha, baseado em dificuldades de percepção e produção. Após a definição do elemento segmental, o professor pede ao aluno que procure doze palavras relacionadas a algum assunto de seu interesse, como esporte, gastronomia, viagem ou outro, nas quais apareça o som escolhido. Depois, o aluno deverá expor em voz alta a motivação para a escolha daquelas palavras para representação de seu tema. Os outros alunos podem fazer perguntas sobre a apresentação do colega.

Outras atividades possíveis para a prática controlada dos elementos suprasegmentais podem ser a memorização e recitação de poemas famosos da literatura espanhola, como também a dramatização de algum texto ou de alguma música pelos alunos.

- **Atividades de prática livre**

Para a prática livre da entoação, sugerimos atividades que simulem debates de temas polêmicos ou de interesse comum ao grupo para motivar a produção de enunciados significativos na língua espanhola. A seguir, apresentamos uma proposta.

Atividade 6

Nível: nível intermediário ou avançado.

Objetivos: praticar os padrões entoativos da língua espanhola em situações comunicativas motivadas.

Procedimentos: o professor divide a turma em dois grupos. Um ficará a favor e o outro contra o tema proposto para o debate. Devem ser dados alguns minutos para que cada grupo possa preparar seus argumentos de defesa e de acusação que devem ser apresentados ao juiz, representado em sala pelo professor. A partir do papel que assumirá, o professor pode intervir nas discussões, estimulando uma maior participação dos alunos.

A prática livre dos padrões acentuais poderá dar-se em qualquer classe de emissão dos alunos. Por isso, sugerimos a ideia apresentada acima para se trabalhar também a acentuação da língua espanhola. Outra ideia que se aplica para a prática livre é solicitar ao aluno que faça um resumo oral de algum livro ou filme que do qual tenha gostado.

Sugerimos também que qualquer prática, seja esta de produção ou percepção, pode ser realizada a partir do uso de materiais autênticos da língua. O contato do aluno com mostras reais da língua possibilita a ampliação tanto dos conhecimentos linguísticos como socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, nossa proposta visa proporcionar aos professores ideias para um ensino de pronúncia mais contextualizado e reflexivo, que possa ultrapassar as atividades mecânicas de audição e repetição tão largamente praticadas nas salas de aula. Ressalvamos, no entanto, que as atividades aqui sugeridas não devem ser consideradas como atividades finalizadas. O professor deve ser consciente da necessidade de adaptá-las aos objetivos e às necessidades do seu grupo de alunos; à duração e finalidade do curso; à infraestrutura de que dispõe, dentre outras variáveis, pois todas interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALONSO, E. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores. Madrid: Edelsa, 2006.

CARBÓ, C. et al. Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. In: **Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante** - elua, 17, Alicante: 2003, p. 161-180.

FERNÁNDEZ, J. G. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GUERRERO, A. I. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

LLISTERRI, J. La enseñanza de La pronunciación. In: **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, 2003, p. 91-114.

OLIVE, Dolors Poch. La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Revista redELE**, 1, junho, 2004.

SACRISTÁN, M. L. G. La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica. **Revista Carabela**, nº 41, Madrid, 1997, p.111-128.

HIPERTEXTO E LEITURA CRIATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULA DE ESPANHOL NA UECE

Maria Talita Rabelo Pinheiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil infelizmente não tem uma cultura de leitura. O modelo de desenvolvimento da leitura está defasado, o índice de leitores, se comparados com outros países, é baixíssimo. Segundo Ferraz (2016) os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), informou que o Brasil em 2015 ficou em leitura na posição 59ª de 70 países, este levantamento foi realizado por meio de provas aplicadas a cada três anos em 70 países, mostrando que “50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível básico de proficiência”.

A realidade é ainda pior no Nordeste, só perdendo para a região Norte. Segundo Bozza¹ (2009), “é somente o exercício da escrita, de ficar copiando. A leitura fica limitada ao livro didático”. Por isso, recomenda-se que devem ser usados outros modelos de gêneros textuais na proposta de competência leitora. Inclusive, no estudo de uma língua estrangeira, é conveniente propor a leitura de revistas, lendas, fábulas, instigando a curiosidade no aprendizado, pois devemos promover o gosto pela leitura.

O nosso país se orgulha de ter a maioria de suas crianças e de seus jovens na escola sendo “alfabetizados”, mas será que realmente o governo, com o seu baixíssimo investimento em educação, preocupa-se com essa aquisição ao conhecimento?

¹ Mestre em Ciências Sociais da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa.

Freire (2001, p. 225) afirma que:

Às vezes, até eu me pergunto se os presidentes da república, os governadores de Estado, os prefeitos não tiveram mesmo uma professora... Porque a impressão que eu tenho é que eles nunca tiveram uma professora, eles vieram de outro mundo, de outro planeta. Porque o descaso é total.

O professor não pode fazer milagre, sobretudo quando tem que dar conta de uma sala com mais de cinquenta alunos, fato que se agrava no ensino básico. Os alunos estão saindo da escola como analfabetos funcionais, conceito criado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), aprenderam a ler, mas não fazem ideia do que leram, não compreendem. Segundo Tiezzi, no site da Geração On-line, “com os últimos dados do INAF, 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais”, ou seja, “três em cada quatro brasileiros”.

Um dos grandes problemas no processo de construção de leitores é que, desde cedo, nas crianças, os processos de alfabetização podem ser enfadonhos, aprendem a ler de uma maneira abstrata, como uma obrigação, fugindo completamente da sua realidade. Segundo Freire (2001, p. 127), a alfabetização “é possibilitar que o que já fala compreenda a razão de ser da própria fala”, e fugir a essa realidade pode futuramente prejudicar o interesse pela leitura.

É preciso haver um incentivo à leitura desde a infância. Assim, pode-se começar a pensar em mudança. Uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno é, porém, uma das principais deficiências do estudante brasileiro: a leitura. Não é bastante apenas identificar uma palavra, mas fazê-la ter sentido interpretar, compreender.

O aprendizado deve ser curioso e divertido, principalmente quando há uma grande dificuldade de interesse pela leitura. Esse interesse é ainda menor quando se trata de uma língua estrangeira, os alunos logo

afirmam: “ah, se eu não sei nem a minha língua direito, como é que eu vou aprender outra?”.

Inicialmente, devemos nos questionar sobre quem são os nossos alunos, quem são os nossos professores e o que realmente importa e compete à escola ensinar. Muitos professores ainda resistem à tecnologia e, embora se utilizem dela para seu conforto, recusam-se a reconhecer que além da lousa e de uma biblioteca, que são ferramentas para um bom ensino, existem outras invenções construídas pelo homem como o computador, o som, a televisão, que podem ser úteis à educação sem torná-la desumana.

O ensino da língua estrangeira, no caso o espanhol, objeto desta reflexão, pode igualmente ser estimulado e ensinado de modo diferente e dinâmico, por exemplo, incluindo-se lendas folclóricas, pois elas nos apresentam aspectos culturais, históricos, rituais, curiosidades, características do país, e nos incentivam a uma maior e melhor aprendizagem. Quando estudamos algo que conhecemos, porém não sabemos a sua origem, descobrimos o interessante que é estudar e ler sobre outra cultura.

O espanhol como língua estrangeira deve ser estimulado para os alunos, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) parágrafo quinto, artigo 35-A §4º, incluído pela Lei nº 11.415 de 2017, o espanhol se tornou optativo na parte diversificada do currículo, no qual será incluído somente a partir do ensino médio, por isso a necessidade da conquista do aluno. Além de ser ofertado também na maioria dos cursos de idiomas do país, ficando em segundo lugar na procura de uma língua estrangeira. Então, como facilitar a leitura do espanhol utilizando novas tecnologias para quem deseja aprender um novo idioma?

Então, como facilitar a leitura do espanhol utilizando novas tecnologias?

Sabemos que, atualmente, a utilização da linguagem em geral e da língua é um reflexo incontestável das mudanças tecnológicas emergentes no mundo, pois afirmam Marcuschi e Xavier (2004, p. 07) que:

[...] a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais. Sendo assim, ela vai tornar-se a grande responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano.

A inserção do computador no processo de comunicação permitiu a edificação de uma nova forma de construção textual: o hipertexto². Essa nova prática de produção textual vai exigir do aprendiz a aquisição do letramento digital que vai implicar uma maior autonomia no processo de leitura, isso faz com que surja um leitor mais autônomo, capaz de buscar o próprio conhecimento de acordo com o seu grau de interesse.

Estamos na era da comunicação virtual, por que não utilizar essa virtualidade a favor do processo de leitura e da formação de leitores mais autônomos de uma língua estrangeira? A rede mundial de computadores permite ao usuário o acesso a informações do mundo todo.

Segundo Galli (2004, p. 123):

Para Lévy (1996), um texto digitalizado permite novos tipos de leitura: uns textos se conectam a outros por meio de ligações hipertextuais, possibilitando exame rápido de conteúdo, acesso não linear e seletivo do texto, segmentação do saber em módulos, conexões múltiplas, processo bem diferente da leitura em papel impresso.

A proposta deste artigo é fazer com que o aluno seja esse leitor independente, que busque seu interesse na construção de um hipertexto, no aprendizado de uma nova língua estrangeira, enfatizando aqui o espanhol, já que se pode encontrar nessa nova produção textual um caráter dinâmico e interativo, pois o hipertexto, diferentemente de um texto de jornal ou revista em papel, está constantemente em movimento. “O hipertexto permite todas as dobras inimagináveis, ou seja, há um movi-

² Termo surgido nos anos 1960, criado por Theodore Nelson.

mento constante de dobramento e desdobramento de um texto e/ou das informações”, afirma Galli (2002, p. 04).

De acordo com Lévy (1993, p. 33), o hipertexto:

[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficas ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, entende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede interna.

Percebemos que o prazer de ler sobre a cultura hispânica e suas curiosidades está esquecido nas aulas de espanhol. Muitos professores preocupam-se somente em ensinar a gramática como algo isolado, transformando o que deveria ser prazeroso em mais uma aula decorativa que os alunos vão esquecer assim que saírem de sala. É muito importante o estudo da gramática, mas como aplicá-la senão através de um texto, de uma leitura? As lendas, por exemplo, são uma das mais envolventes formas de invadir uma cultura desconhecida, criando nossa própria “fantasia” real, principalmente quando instigamos que os discentes construam o seu material de estudo. “Há evidências inequívocas de que nossas capacidades de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”, segundo Kleiman (2004, p. 30).

As pesquisas sobre hipertexto se justificam, pois se espera que, através dele, os aspectos que podem se modificar quanto à prática da leitura, deem um novo direcionamento às relações do homem com tudo que cria, desde a palavra como ordenação do pensamento ao moderno e sofisticado computador.

O objetivo maior é incentivar no aluno o prazer de investigar e de ler no aprendizado do espanhol, construindo um hipertexto no qual o computador passe a ser uma ferramenta de suporte e de ajuda no estudo dessa língua.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 LEITURA E HIPERTEXTO

Faz-se necessário desmistificar o velho *slogan* de que brasileiro não gosta de ler. Durante a formação de um leitor, deve-se ter muito cuidado com a escolha da obra, com o estímulo à curiosidade para leitura de um texto e com a boa condução do processo. É preciso ter paciência, criatividade e dedicação. Antes de tentar algo, é preciso que o profissional tenha consciência de que a leitura é o caminho para a educação e melhoria do país.

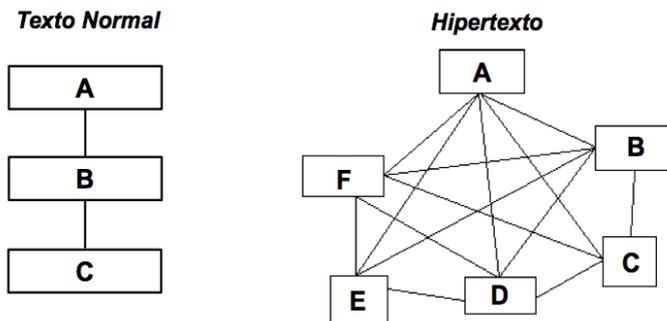
Conforme Santaella (2008, p. 47):

...no final do século XX, uma novidade surpreendente estava reservada ao texto escrito. Os processos de digitalização do computador absorveram-no, provocando sua migração para as telas dos monitores. Ao ser absorvido para esse novo suporte, o texto passou por transformações, por uma verdadeira mudança de natureza na forma hipertexto, isto é, de vínculos não-lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. Essa forma, hoje corriqueira graças aos recursos computacionais, estava apenas ensaiada de modo tímido e rudimentar nas grandes enciclopédias ainda presas à pesada materialidade dos austeros volumes em papel-bíblia.

A formação de leitores com o uso dos novos meios de comunicação, em especial o computador, pode abrir espaço para novas potencialidades, partindo das possibilidades da multiplicidade de caminhos de leitura através do hipertexto.

De acordo com Lévy (1997, p. 73):

...o efeito de uma mensagem é o de modificar, complexificar, retificar e um hipertexto, criar novas associações em uma rede contextual que se encontra sempre anteriormente dada. O esquema elementar da comunicação não seria mais “A transmite alguma coisa a B”, mas sim “A modifica uma configuração que é comum A, B, C, D etc.”.



Conexões Hipertextuais

O hipertexto pode ser inserido dentro da sala de aula como uma brincadeira. O seu uso pedagógico tem como objetivo a pesquisa de várias formas de manifestação cultural e textual não-linear no meio informatizado, bem como analisar e produzir material literário, cultural e instrucional por intermédio de hipertextos com recursos computacionais. Braga (2004, p. 161) comenta, porém, que “é necessário avaliar que tipo de aluno pode se beneficiar desse tipo específico de apresentação textual e que tipo de hipertexto é adequado para diferentes grupos de alunos”, já que, por ter um caráter flexível e dinâmico, o hipertexto possibilita organizar diferentemente os diversos recursos, propiciando usos variados e

adaptáveis às necessidades dos usuários desse revolucionário mecanismo de linguagem. O hipertexto rompe com a hierarquia de começo, meio e fim pré-definidos. O ponto de partida da leitura feita por um sujeito pode se transformar em ponto de chegada quando realizado por outro.

1.2 HIPERTEXTO E SUAS MÍDIAS

Por ter um caráter flexível e dinâmico, o hipertexto se adapta às necessidades dos usuários, organizando diferentemente os diversos recursos, pois as suas principais características são a não-linearidade – pode-se fazer a sequência de leitura no ritmo desejado, acabando-se com a hierarquia do começo, meio e fim – e a virtualidade – faz com que o hipertexto se torne algo inacabado, pois pode sofrer modificações e atualizações. A ele, podem ser agregadas várias mídias como textos, sons, imagens, mapas, já que o hipertexto constitui-se como um suporte capaz de congregiar muitas mídias.

HIPERTEXTO = TEXTO + IMAGEM + SOM

Investigando a leitura e a compreensão em segunda língua, dá-se a importância do conhecimento prévio do leitor e do contexto para a melhoria da aprendizagem. Muitas vezes, o uso do recurso visual antes da leitura auxilia a compreensão e a retenção de textos, pois o apoio visual pode ser apresentado de maneira dinâmica, e esse recurso tem para a aprendizagem de língua estrangeira um efeito facilitador. “A imagem agregada ao texto verbal pode contribuir positivamente para a retenção de vocabulário em língua estrangeira”, segundo Braga (2004, p.152). Este afirma também que

...aprendemos a interagir com textos a partir da prática situada em contextos sociais concretos; o sucesso da interação depende diretamente da adequação dos textos aos interlocutores e aos contextos de usos previstos.(BRAGA, 2004, p. 162).

2.3 O LEITOR PARTICIPATIVO

Na construção de um hipertexto, o aluno deve atentar para o material digital, já que “a estrutura hipertextual oferece ao aluno a possibilidade de customizar o material às suas necessidades específicas, um fator que pode contribuir positivamente para a aprendizagem”, afirma Braga (2004, p. 161). O aluno deve interagir com a leitura, pois declara Kleiman (2002, p. 65) que “o aluno constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula ou reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. Ele deve se utilizar de todos os procedimentos que lhe são oferecidos para a compreensão e a criação de um texto.

De acordo com Santaella (2008, p. 54):

Dado o caráter descontínuo dos nós, os links se constituem no tijolo básico da construção hipertextual. Um texto verbal arma-se em um todo coeso graças aos conectores gramaticais. Um artigo se estrutura em parágrafos de transição, tópicos e subtópicos, assim como um livro se organiza em capítulos. Do mesmo modo, o hipertexto também tem um sistema de conexões que lhe é próprio. O propósito básico desse sistema é conectar um nó a outro de acordo com algum desenho lógico, seja este analógico, arbóreo, em rede, hierárquico etc. São essas conexões, geralmente ativadas através de um *mouse*, que permitem ao leitor mover-se através do documento.

O professor transmite ao aluno o papel de colaborador no processo de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, um papel de parceria, sendo ele participante ativo em relação ao processo de aquisição de conhecimentos. “A autonomia do aprendiz é essencial para que esse saiba como explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo hipertexto”, afirma Braga (2004, p. 161-162). Deve-se, porém, ter muito cuidado com essa não-linearidade para não perder o foco da pesquisa.

O aluno deve saber o que procura e para quê procura. O conhecimento de mundo poderá ajudá-lo nessa leitura independente. Afirma Freire que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE; 1987, p. 11).

Observações são feitas de que a interação com o hipertexto deve ter ativa participação do leitor, pois afirma Braga que se deve fazer uma conexão coerente entre os *links*.

[...] de fato, a leitura de hipertextos, além de escolhas de caminho, exige a participação do leitor na construção da coesão e da coerência geral entre os diferentes segmentos textuais acessados pelo leitor. (BRAGA; 2004, p. 150).

O hipertexto deve ser construído de acordo com o nível de conhecimento do leitor, para que não fique desorientado com essa quebra de hierarquia da leitura. Já na construção de um hipertexto, o aluno deve ser orientado, pois os recursos são vastos e devem ser adequados para cada grupo, já que as informações podem orientar e interessar a alguns como podem ser inúteis, entediantes, ou mesmo desorientar outros.

Segundo Braga (2004, p. 150):

A diferença que se coloca na leitura de um hipertexto é que a quebra da linearidade textual inviabiliza a inserção de certas marcas coesivas e a coerência textual deixa de ser orientada pela apresentação seqüencial de argumentos. O texto não sendo mais apresentado como um “todo” que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas.

Ao percorrer os *links* e atualizar o hipertexto, o leitor, ou melhor, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, pois é ele próprio quem define a versão cabal do que será lido e compreendido. “Ao elaborar um mapa (hipertexto), o autor destaca os pontos de referência (*links*) que consi-

dera serem relevantes ao seu leitor. Mas não aponta um caminho específico, propõe articulações possíveis entre textos”, afirma Cavalcante (2004, p. 169).

3 METODOLOGIA

Este artigo consistiu em uma pesquisa qualitativa, a pesquisa do tipo qualitativa é aquela na qual o pesquisador busca obter resultados aprofundados através da averiguação com certo número de pessoas e apresenta variedades de materiais, como o estudo de caso, relatos, experiências, histórias e produções entre outros materiais que descrevam a rotina das pessoas que vivem em grupo e também se optou por estudo de caso, envolve também a pesquisa-ação onde esse método é uma metodologia coletiva, que favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida, a partir da perspectiva do esmorecimento das estruturas hierárquicas e da divisões em especialidades, que fragmentam o cotidiano.

Optou-se pelo hipertexto construtivo, pois o usuário participa de sua construção, nesse caso da construção do texto e das informações que serão repassadas. Este tipo de hipertexto requer representações visuais e pessoais de conhecimento desenvolvido, como por exemplo, uma narrativa, em que podem ser acrescentados novos personagens, novas tramas e orientações. Assim sendo os hipertextos construtivos permitem a co-autoria ou a autoria.

Como afirma Lévy:

Todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor. Simetricamente, quem atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental contribui para a redação, conclui momentaneamente uma escrita interminável. As costuras e remissões, os caminhos de sentido originais que o leitor inventa, podem ser incorporados à estrutura mesma do corpus. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita (1993, p. 46).

O hipertexto foi desenvolvido pelos alunos através de lendas de várias vertentes, as quais todas estas podem ser inseridas dentro de um único hipertexto. A criação e apresentação do hipertexto foram feitas por uma turma iniciante de um curso de línguas (Núcleo de Línguas da UECE), com a faixa etária entre 20 e 30 anos, e foi cobrado como objeto de avaliação oral que poderia aprovar ou reprovar o aluno.

Pedimos aos discentes que pesquisassem sobre o assunto proposto, o que os fez ficarem curiosos, instigando-os na leitura e no conhecimento de uma nova cultura, fazendo-os investigar e buscar, através da leitura, aspectos interessantes sobre as variadas vertentes da lenda. Na aula seguinte, comunicamos o porquê de fazê-los buscar essas informações, explicando-lhes o que é um hipertexto através de exemplos, de seu objetivo e de seu caráter não-linear, propondo-lhes a criação de um e explicando-lhes devidamente como elaborar um hipertexto no programa *word*, com os *hyperlinks*.

Criar uma página que poderá ser lançada na *web*, fez-nos um pouco receosos no início, porque, a princípio, parece ser bastante difícil, porém, dadas todas as instruções e apresentado um modelo, os alunos aceitaram bem a ideia.

Fizemos a seleção dos textos que foram utilizados em sala de aula, aluno e professor. Selecionados os textos, os aprendizes tiveram algumas aulas disponíveis para que debatessem sobre o assunto e se sentassem entre si para criar um texto que constituiriam com total liberdade, já que deve ser de autoria deles, e também selecionaram os *links* importantes que comporiam o hipertexto.

O trabalho foi árduo, com duração de um mês inteiro. Ser um estudante investigador requer autonomia, e isso deve ser instigado pelo professor, pois torna o aluno mais curioso em seu aprendizado. Os participantes tiveram que fazer pesquisas além do programado e esperado para esse trabalho. Reuniram-se diversas vezes em suas casas e, no que pudemos observar em algumas reuniões assistidas, houve uma grande interação e dinamismo na construção do hipertexto.

Montado o hipertexto, a apresentação foi dada como positiva, não só pela excelência do trabalho, mas também pela empolgação que era vista nos alunos com a sensação de trabalho cumprido e benfeito, já que foi exigido muito deles.

Entende-se, assim, que o hipertexto pode ser matéria prima para o desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem. Mesmo podendo ser uma tarefa complexa, acredita-se na sua utilidade como uma ferramenta motivadora para o trabalho com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É explícito que a cultura brasileira foi construída a partir de explorações, deixando de lado a parte intelectual e educacional. O povo brasileiro necessita de leitura que é considerada um dos agentes fundamentais para a transformação social do país. A partir dela, pode-se intervir nas diversas situações sociais e individuais.

A proposta apresentada neste trabalho é um incentivo ao aprendizado de uma segunda língua, no caso o espanhol, através de um maior estímulo à leitura, mas não pelos métodos tradicionais, e sim por um novo método, em que o aluno se torne um investigador, buscando o que seja interessante para o seu aprendizado.

O hipertexto faz parte dessa nova busca de conhecimento, pois, segundo Xavier (2004, p. 177),

...o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido.

O artigo foi aplicado a alunos do semestre II do curso de espanhol do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará. A aplicação desse projeto de pesquisa configurou-se como uma nova experiência de aprendizagem, na qual incentiva o uso e a criação de hipertexto como auxílio à leitura e ao aprendizado de uma nova língua estrangeira.

A pesquisa teve o objetivo de desenvolver nos alunos o prazer investigativo no aprendizado de uma nova língua.

A proposta principal foi de criar uma suposta página de internet que, futuramente, poderá ser lançada na *web*, e que deveria ser composta de um hipertexto. Antes de construir um hipertexto, os alunos tiveram que realizar uma grande e intensa pesquisa sobre o tema proposto o qual foi sobre “el maíz” (o milho), pois queríamos que eles buscassem a origem, as raízes lendárias e mitológicas e o que isso contribuiu para a humanidade.

Com a pesquisa na internet e em livros, descobriram uma amplitude de vertentes sobre o assunto, porém nem todas se faziam necessárias e interessantes para o grupo, por isso, em equipe, decidiram o que seria relevante para a produção desse texto.

Foi dado ao grupo o conhecimento de como se poderia criar um hipertexto. Primeiramente, tiveram que construir a página principal, que seria o corpo do hipertexto, e depois elegeu os *links* que iriam compô-lo, juntamente com seus textos respectivos, seus vídeos, suas fotos e sua música.

A busca por outros materiais de hipermídia foi o que consideramos de mais lucrativo nessa construção, pois tornaram-se agora completamente autônomos, tanto em pesquisa como em construção, pois fornecemos a eles somente um tema e tiveram total liberdade de decidir o que seria importante ou não conter no seu hipertexto, como, por exemplo, queriam encontrar uma música que tivesse na letra o mesmo assunto do trabalho. Descobriram “Alma de maíz”, de Raul Martell, porém não conseguiram a letra. Então tentaram transcrevê-la apenas escutando, mas, como havia muitos nomes de comidas típicas desconhecidas, desistiram. Em uma das páginas da *web* onde pesquisaram, descobriram que o autor da música tinha uma conta no *site* MySpace e um dos alunos também possuía, então conseguiram entrar em contato com o autor solicitando a letra da música, que a enviou com muito prazer.

Usar os materiais utilizados para o hipertexto antes, durante e após sua construção como material de estudo e de leitura em sala de aula, ao

longo do trabalho, fez com que os alunos pudessem praticar muitas áreas de aprendizagem do espanhol: tiveram que ler muito, exercitar a escrita e escutar pessoas nativas (nos vídeos e nas músicas), tudo em espanhol.

Com tudo isso, puderam ampliar o conhecimento de vocabulário, de gramática, de história e das culturas dos povos da América Latina.

Com a observação de algumas reuniões, pudemos perceber que, além da melhora visível em todos os campos de aprendizagem, observamos outro aspecto que consideramos ainda mais positivo na realização desse trabalho que foi o fortalecimento da amizade entre componentes do grupo, pois, em sala de aula, o contato é pequeno e se reduz quase somente à relação com o professor. Já nos vários encontros que tiveram fora da sala de aula, os alunos puderam se conhecer, cultivar uma amizade que, certamente, os acompanhará ao longo dos próximos semestres. Isso será um apoio a mais no aprendizado da língua.

REFERÊNCIAS

BBC brasil.com. **Índia tem maior média mundial de leitura, diz pesquisa.** Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2005/06/050627_leiturams.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2009.

BRAGA, D. B. **A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital.** In: Luiz Antônio Marcuschi; Antônio Carlos Xavier. (Org.). *Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, v. 1, p. 144-162.

CAVALCANTE, M. C. B. **Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto.** In: Luiz Antonio Marcuschi; Antonio Carlos Xavier. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais.* 1 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, v. 1, p. 163-169.

FERRAZ, T. **Brasil cai de posição em ranking mundial que avalia educação nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/noticias/brasil-cai-de-posicao-em-ranking-mundial-que-avalia-educacao-nas-areas-de-ciencias-leitura-e-matematica/>>. Acesso 28 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GALLI, F. C. S. **Linguagem da internet**: um meio de comunicação global. In: Luiz Antonio Marcuschi; Antonio Carlos Xavier. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, v. 1, p. 120-134.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura/Angela Kleiman. – 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. (Org.). XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: Novas Formas de Construção de Sentido. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. v. 1. 196 p; 23cm.

O POVO. Professora questiona método de leitura. 08/01/09. Caderno Fortaleza, página 7. <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/2792/professora-questiona-metodo-de-leitura/>.

TIEZZI, R. **Brasil Analfabetizado**. Disponível em: <<http://www.geracao-books.com.br/literatura/texto1.php>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SANTAELLA, Lucia . **O novo estatuto do texto nos ambientes de hiper-mídia**. In: Inês Signorini. (Org.). **Rediscutir texto, gênero, discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, v.1, p. 47-72.

XAVIER, Antonio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: REFLEXIONES PARA SU USO EN EL AULA

Yordany González Luque

CONSIDERACIONES INICIALES

El nacimiento del siglo XXI estuvo marcado por la irrupción, en todos los aspectos de nuestras vidas, de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, modificando, transformando, de manera no planificada, nuestra manera de entender el mundo, como nos comunicamos, como nos relacionamos, como establecemos nuestras relaciones sociales, como interactuamos con otros sujetos sociales y especialmente, como aprendemos¹. Todo esto ha conllevado a que muchos investigadores, en el ámbito interdisciplinario, hayan coincidido en reconocer que, durante la última mitad del siglo XX, se han sentado las bases para la conformación de la que ellos llaman sociedad de la información o sociedad del conocimiento.

Esta irrupción, de manera brusca y sin avisar de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas educativos conllevó a que la escuela, como institución encargada de transmitir conocimientos, se viera obligada a replantearse los modelos de aprendizajes, la didáctica, los procesos de evaluación y los medios con los cuales, tradicionalmente, se enseñaba. Todos sabemos que la escuela es una institución que requiere tiempo para poder asimilar cualquier cambio que, de alguna manera, transforme esas tradicionales y arraigadas maneras de entender el proceso docente educativo.

¹ Cuando hablamos de esta nueva dinámica de las relaciones sociales, no estamos diciendo que las tecnologías determinen las relaciones. Estamos diciendo, como bien reconoce Manuel Área Moreira, que existe una relación simbiótica y no determinista entre sociedad y tecnología.

Es por eso que el objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo podemos utilizar esas nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, sus ventajas y desventajas para comprender por qué es importante, tanto para el alumno como para el profesor, asumir que la utilización de las TIC en el aula no es un hecho snob, sino una necesidad vital que pone en juego la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, del aprendizaje.

1. LAS TIC Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El surgimiento de las TIC no es producto de la casualidad sino de la unión de una serie de factores económicos, políticos y sociales de los que, consideramos importante hacer una breve caracterización, a pesar de que no es el objetivo de este artículo, para poder entender en que contexto se ubican los sistemas educativos.

Casi todos los autores consultados reconocen tres factores esenciales. Por un lado la globalización o mundialización de la economía generando un aumento de la demanda de competencias y conocimientos especializados. Por otro la mercantilización de la economía y la hegemonía de la ideología neoliberal dando como resultado la instauración de un mercado mundial abierto y autorregulado.

Además de estos factores tenemos que agregar que, desde finales de los años 80, nos deparamos con un aumento sin precedente del ritmo de creación, aceleración y depreciación del conocimiento; una profundización del capital intangible en comparación con el tangible y un aumento de la producción, tratamiento y transferencia del conocimiento y de la información lo que ha provocado que algunos autores planteen que vivimos en la era de las incertezas.

Esos factores propiciaron la creación de nuevos entornos de relacionamiento social y de aprendizajes. Echeverría (1999) reconoce que la sociedad actual se divide en tres entornos en los cuales los seres humanos nos desarrollamos y, por consiguiente, aprendemos. Según este autor

esos tres entornos son: un primer entorno llamado natural, un segundo entorno conocido como social y el nuevo entorno llamado virtual.

1. Entornos naturales: Es aquel que gira alrededor del ambiente natural del ser humano: el cuerpo humano, la familia, las costumbres, los ritos, las técnicas, las técnicas de producción, la lengua, la propiedad.

2. Entorno urbano: Gira alrededor del ambiente social de la ciudad. Es un entorno social y cultural: el vestido, el mercado, la industria, la ciudad, el Estado, la iglesia etc.

3. Entorno virtual: Este entorno está en construcción, es inacabado por lo que es difícil encontrar características, de alguna manera, propias. Es artificial y es posibilitado por el surgimiento de una serie de tecnologías que modifican las relaciones sociales que se dan en los dos primeros entornos.

En cada uno de estos entornos establecemos relaciones sociales, pero también aprendemos. Por eso creo necesario caracterizar los espacios educativos de cada uno de los entornos. En este sentido encontramos que en el caso del primer entorno podemos determinar los siguientes escenarios educativos: el salón de clase, el pupitre, la mesa de trabajo, la pizarra. Es decir, los escenarios educativos tradicionales que aparecieron con la creación de los sistemas educativos y con el surgimiento de la educación formal. En el caso del entorno urbano, está claro que los escenarios educativos son la sociedad y las relaciones sociales que se producen en ella (ECHEVARRÍA, 2000).

En el entorno virtual esos escenarios se difuminan y se crean tanto espacios para la docencia como para el estudio. En el caso del primero estos espacios son las aulas o campos virtuales y se acceden a través de una red de conexiones telemáticas². En el caso de los espacios para los

² Este término es uno de los más usados ya que, de alguna manera, la creación de las redes telemáticas ha posibilitado que desde casa podamos trabajar, comprar, estudiar

estudios podemos decir que son la pantalla del ordenador (el telepupitre). Puede ser portátil y estar conectado a una red educativa. Se puede acceder a él desde casa o desde la escuela o desde cualquier otro espacio físico porque una de sus características fundamentales son la accesibilidad y la no existencia de espacios rígidos para acceder a ellos. Estas características determinan que la jornada escolar sea flexible y que se de un cambio en los materiales educativos, tanto del profesor como del alumno.

Bueno (1996, p. 2) reconoce que la emergencia del E3 tiene vital importancia para la educación por tres grandes motivos:

En primer lugar porque posibilita nuevos procesos de aprendizajes y transmisión de conocimiento a través de las redes telemáticas. En segundo lugar porque para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos. En tercer lugar porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos (...).

La enseñanza de lenguas no es ajena a esta realidad. Países como Canadá y Estados Unidos (EE.UU.) tienen una amplia experiencia en la enseñanza de lengua asistida por computador (CALL³). Los primeros trabajos utilizando estas herramientas aparecieron en los EE.UU a finales de los años 60, etapa en la que el coste de los equipos y el material informático empieza a resultar asequible para los usuarios particulares. La estructura de estos programas era bien básica, basada sobre todo en respuestas predeterminadas centradas, sobre todo, en cuestionamientos básicos de gramática, en este caso de lengua inglesa.

y relacionarnos con nuestros pares. Es decir sin el surgimiento de la telemática sería imposible acceder a esa inagotable cantidad de saberes a la velocidad que lo hacemos hoy.

³ Siglas en inglés de Computer Assisted Language Learning.

Las relaciones educativas actuales se dan en lo que muchos autores llaman la sociedad del conocimiento o del aprendizaje. Esta nueva sociedad tiene características propias las cuales podemos resumir de la siguiente manera:

1. “Inmaterialidad: La materia prima con la que trabajamos en la sociedad de la información es precisamente la información el conocimiento. Este es virtual y se trasmite por redes telemáticas en múltiples códigos y formas: audiovisuales, textuales de datos entre otros.
2. Interactividad: A mi entender es una de las principales y más importante características de la sociedad contemporánea. En este sentido, con relación a la educación, permite que el alumno mantenga múltiples formas de interacción. Él no es mero consumidor de información o conocimiento, sino que puede interactuar, es decir puede crear, opinar y modificar esa información. Convirtiendo al consumidor en agente activo.
3. Interconectividad: La aparición de las redes informáticas permitió que estemos gran parte del día conectados entre si, ya sea por el teléfono, por los chats por las redes sociales. Es decir, somos ciudadanos interconectados a través de una red virtual.
4. Instantaneidad: El volumen de información y conocimiento son tan elevados y se mueven tan rápido que en instantes podemos estar informados de acontecimientos, descubrimientos científicos que ocurren a kilómetros de distancias y alejados de nuestra realidad. Esto provoca una aceleración de los productos de información así como el intercambio rompiendo las fronteras espacios temporales tradicionales (CABERO ALMENARA; 1998, 1147).

Estas características son productos de la democratización del uso de las nuevas tecnologías y de la aparición de los microordenadores multimedia, pues este tipo de soporte permitió gestionar tanto imagen como sonido, debido al uso de los software. Este elemento significó un

gran paso de avance ya que, en un solo soporte, podíamos combinar, texto, imagen y sonido mudando el rumbo y la calidad de la enseñanza del español como segunda lengua.

La aparición de internet cambiaría el rumbo de la enseñanza del español como lengua extranjera tanto el ámbito universitario como en las escuelas de idiomas. La *World Wide Web* (telaraña mundial) propició el acceso de manera fácil y rápida a una serie de conocimientos depositados en servidores exigiendo del usuario unos conocimientos mínimos de informática.

2. LAS TIC Y LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA (ELE)

La internet es, sin duda, una gran herramienta educativa indispensable en la formación educativa. En el caso del uso de la web en las clases de lenguas extranjeras varios autores (GARCIA HIGUERAS, 2008, ARRATE y SÁNCHEZ, 2001) entre otros apuntan ventajas inquestionables del uso de la web en la sala de aula.

Por su parte, Marqués (1999) apunta algunas de esas ventajas:

- la globalización de la información;
- el desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje;
- el hecho de propiciar una doble interactividad, entre los materiales y con las personas;
- el entorno motiva y permite un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.

Me gustaría detenerme para explicar, brevemente, la última de las ventajas relacionada con la interacción multicultural que puede establecer el aprendiz de ELE. En este sentido es conocido por todos las grandes deficiencias que padecen la mayoría de los manuales de ELE en lo referido a la incorporación del componente cultural en el aula de lengua. Es importante destacar que el uso de internet permite una ma-

yor y mejor interacción de estos alumnos con los productos culturales de la lengua que está aprendiendo. Esa doble interacción permite la no atomización del contenido ya que el mismo tiene un mayor acercamiento a las diversidades tanto habladas como escritas del idioma que esta aprendiendo, en este caso el español. Es decir, el alumno puede entrar en contacto con nativos y aprender la lengua en su contexto, así como realizar actividades de autoaprendizaje.

Pero no todo es positivo. Marqués (1999) reconoce algunas desventajas destacables del uso de internet en la el aula. Entre las que podemos señalar:

- pérdida de tiempo en localizar la información;
- el hecho de que mucha de esa información sea poco fiable;
- la falta de actualización de muchos sitios;

Algunas de estas desventajas son propias e intrínsecas de la red, eso es innegable, pero creemos que en muchos casos, con un trabajo previo del profesor con la planificación de la clase pueden los profesores disminuir estos riesgos. En este sentido es importante tener en cuenta algunos detalles importantes a la hora de recomendar a los alumnos cualquier página de internet. Creemos que es importante, por un lado, recomendar direcciones concretas. Los profesores deben realizar un trabajo previo de navegación con el objetivo de evaluar los sitios teniendo en cuenta autores, fecha de creación, fecha de la última actualización, y si el contenido se adapta a los objetivos que queremos que cumplan los alumnos.

Es indiscutible que el profesor de lengua, en la actualidad, no solo debe saber que sus clases, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo, deben ser planificadas sobre la base de las cuatros habilidades básicas de una clase de lengua (escuchar-hablar, escribir-leer) sino que debe saber localizar y procesar información recogida en la web para que sus alumnos accedan a conocimientos de valor.

Existe una gran cantidad de profesores de lengua que reconoce que la mayor desventaja del uso de internet en el aula es la poca posibilidad de trabajar, de manera profunda, las destrezas orales. Entendemos que internet es una herramienta imprescindible en el aula de lenguas, pero en ningún caso, al menos por el momento, sustituye a la clase presencial de lenguas, sino que la complementa (CRUZ PIÑOL, 1997).

Uno de los aspectos más significativos a tener en cuenta cuando hablamos de enseñanza de español como lengua extranjera es la calidad de los materiales didácticos que encontramos en la red. Cuando creamos contenidos para los alumnos que están aprendiendo español como lengua extranjera para internet tenemos que tener en cuenta algunas consideraciones:

- Tener en cuenta el nivel de los alumnos;
- Fijar unos objetivos bien definidos;
- Saber que destrezas queremos poner en práctica;
- Concretar las tareas: tareas previas o de calentamiento, tareas encaminadas a alcanzar objetivos parciales, desarrollo de la tarea principal;
- Definir cómo voy a estructurar la clase (trabajo individual, por parejas, por grupos);
- Organizar y estructurar el tiempo de la clase;
- Tener preparado y conocer el material que vamos a utilizar (GARCIA HIGUERAS; 2008, p. 1063).

Si analizamos estas consideraciones a tener en cuenta cuando creamos materiales didácticos para la internet nos damos cuenta que no difieren, en absoluto, de aquellos que tenemos que tener en cuenta cuando preparamos aulas a través de los métodos tradicionales. Esas semejanzas nos inducen a plantear y a concordar con aquellos que plantean que el uso de las TIC facilitan el trabajo, que en general los roles de los alumnos y los profesores cambian, pero que en esencia el proceso de preparación, y planeamiento siguen los mismos pasos tradicionales.

Un elemento a tener en cuenta cuando hablamos de la influencia de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) es el relativo a los materiales didácticos. Los medios tradicionales en una sala de ELE siempre fueron el manual de lengua, el videocasete entre otros menos usados. Las TIC propiciaron la aparición del CD-ROM, soporte electrónico que permitió el almacenamiento, la reproducción tanto de imagen como sonido con una calidad superior a la de las cintas de videos.

Sin duda alguna Internet, que a mi juicio, como soporte electrónico es superior al CD-ROM trajo consigo ventajas considerables en lo relativo a los materiales didácticos. Higuera García (2008) reconoce que para que los materiales didácticos publicados en la red sean de calidad, deben tener en cuenta:

- Deben ser materiales que fomenten la comunicación real entre personas. Al mismo tiempo que el alumno es receptor de información también puede ser emisor. Esta situación comunicativa recibe el nombre de EMIREC;
- Incluyen la ventaja del hipertexto (FERNÁNDEZ PINTO, 1998);
- El hecho de estar conectado a una red le permite, además, consultar otros documentos que estén en línea, es decir, permite la consulta de múltiples documentos que sirven como complementos;
- Mayor contacto, tanto del profesor como del alumno, con la realidad lingüística y cultural de los hispanohablantes (GARCIA HIGUERAS, 2008).

Como bien explica Higuera (2002) son múltiples los elementos que tenemos que tener en cuenta para escoger los materiales didácticos que aparecen en la red. Es importante tener en cuenta que la red es un océano de información a la que se puede acceder de manera rápida, a través de múltiples soportes por lo que es estrictamente necesario saber seleccionar aquellos materiales que contengan conocimientos de valor

y que permitan cumplir con los objetivos que nos proponemos, tanto a nivel de curso como de clase.

Marqués (1998) hace un análisis de los tipos de materiales didácticos existentes y el mismo autor los agrupa en tres grupos, teniendo en cuenta el tipo de uso que se le de:

Tipo de actividad	Contexto de uso indicado	Uso de internet que predomina
Actividades que remiten a internet en una fase de la secuencia didáctica	Clase presencial y aula virtual	Internet como fuente de información
Actividades de comunicación	Aula virtual	Internet como medio de comunicación
Actividades de autoaprendizaje	Aula virtual	Internet como soporte didáctico

Tab. 1: Tipos de materiales existentes en la red según Marqués (1998).

Cada uno de estos tipos de actividad, como se puede apreciar en la tabla, nos remite a un uso determinado de internet y a un tipo de clase específica. Marqués (1998) reconoce que en el caso del primer grupo de actividades remiten al uso de Internet en un momento de la secuencia didáctica. Lo utilizamos en clases presenciales, y se pueden trabajar todas las destrezas, precisamente porque complementan la parte oral en la clase presencial, es decir en la clase real. Se corresponde con lo que Marqués (1998) llama emplear internet como fuente de información⁴.

El segundo grupo de actividades, segundo el mismo autor, lo integran actividades destinadas a la expresión escrita a través de las herramientas de comunicación que ofrece la red (correos electrónicos, chats, foros). En este caso, según Marqués (1998), nos encontramos con el segundo uso educativo de Internet, es decir, el uso de la red como fuente de comunicación.

⁴ Podemos encontrar ejemplos de actividades de este tipo en sitios como *DidactiRed*. Este sitio es una sección diario del Centro Cultural Cervantes en la que se publica una actividad o técnica para profesores de español, cuyo archivo se denomina *Didactiteca*.

Por último, el mismo autor reconoce que el último tipo de actividades remite al uso de Internet para la búsqueda de actividades de autoaprendizajes y para tareas de consolidación de las actividades trabajadas en la sala de aula: “Para encontrar material interactivo para trabajar contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, culturales o funcionales” (HIGUERAS; 2008, p. 1074). El uso de Internet, en este caso, es como soporte didáctico y, de manera general, estos sitios son los más interesantes y los que más motivan a los estudiantes de ELE por su gran capacidad interactiva.

Para concluir creemos importante referirnos al papel del profesor de ELE en este contexto de enseñanza aprendizaje de lenguas sustentado en soportes digitales. Muchos autores han trabajado lo relacionado con el cambio de roles tanto de profesores como alumnos en la enseñanza general a partir del uso de las TIC en el aula.

En el caso del alumno este debe ser capaz de procurar información, debe saber procesarla, seleccionarla, evaluarla y convertirla en conocimiento. Estas nuevas competencias están en sintonía con las nuevas maneras de aprender lo que conlleva a que el alumno de ELE sea más independiente y tenga plena capacidad a la hora de decidir que materiales, cómo y dónde quiere llevar a cabo su aprendizaje. Los alumnos de lenguas que utilizan el ordenador o Internet están mudando sus estrategias de aprendizajes, tanto las comunicativas como las cognitivas, las metacognitivas y las sociafectivas.

En el caso de los profesores, de manera general encontramos que muchos no han entendido los cambios que se vienen produciendo en los contextos educativos, en los métodos y, por eso, muchos tienen una visión irreal y desacertada en lo relativo al uso de las TIC en el aula. El profesor de ELE va a modificar sus tareas en función del modelo de enseñanza del que participe, que puede ser presencial o a distancia. Cada uno de estos modelos impone dinámicas de relación pedagógica diferentes. En el caso del modelo a distancia el alumno tiene una mayor responsa-

bilidad sobre el aprendizaje y el profesor pasa de ser el único depositario del conocimiento a un simple tutor y orientador. Tiene que tener habilidades básicas en el manejo de los soportes electrónicos para así evitar un mal uso de internet.

Es indiscutible que Internet es un aliado en la ELE, ella nos ofrece ventajas increíbles propiciando una mayor interacción del alumno, tanto con la cultura como con la lengua meta. Las aulas de ELE que utilizan Internet o que utilizan alguna otra herramienta informática son, sin duda alguna, mucho más didácticas y divertidas además de elevar la motivación de los estudiantes.

Sin duda alguna, el panorama en el que insertamos la ELE nos permite concluir que es alentador el uso que los profesores y alumnos aprendices de lengua dan a las TIC. Sin embargo, muchas de las escuelas y universidades, sobre todo de países en vías de desarrollo, donde la enseñanza del español como lengua extranjera está cobrando importancia, no cuentan con una infraestructura necesaria (me refiero a equipamientos y una velocidad de conexión a internet lo suficientemente rápida) para utilizar de manera correcta esta herramienta en sus clases de ELE.

En cuanto a los materiales didácticos en línea o digitales, estos respetan y son compatibles con los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo de enseñanza de lengua. Al mismo tiempo, respetan los principios del aprendizaje significativo, constructivo y el cooperativo de la enseñanza de ELE. Es decir, no hay limitaciones teóricas en cuanto al uso de las TIC en las salas de lengua. Solo existen limitaciones materiales además de poca voluntad por parte de algunos profesores de incluir estas nuevas tecnologías en la sala de aula.

DICCIONARIO: UN RECURSO DIDÁCTICO

*Glauber Lima Moreira
Antonio Luciano Pontes*

CONSIDERACIONES INICIALES

Durante los últimos años la enseñanza del idioma Español y el desarrollo de las investigaciones acerca de la utilización del diccionario español monolingüe y bilingüe (impreso y electrónico), en las clases de español como lengua extranjera (ELE), han ido adquiriendo cada vez más protagonistas interesados en el ámbito de la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) para reflexionar y estudiar esta área del conocimiento científico, es decir, la lexicología y la lexicografía.

Creemos que esto se debe a diferentes aspectos, tales como la evolución con relación a las metodologías y didácticas de aprendizaje de ELE, a las diferentes y nuevas necesidades de los estudiantes de ELE y las cuestiones lingüísticas de la enseñanza de lenguas de un modo general.

En el presente estudio investigamos sobre la eficacia de la utilización del diccionario tanto en lo que se refiere a las actividades lectoras como en las tareas de producción textual, puestas en práctica en el aula de lengua extranjera – LE¹, con el apoyo de tal instrumento didáctico y, sobre todo, la utilización del diccionario electrónico² en formato de CD-ROM para aprendices brasileños de español como lengua extranjera - ELE.

Es importante resaltar algunos teóricos que abordan la utilización del diccionario en clase, expertos que contribuyen en este campo de estudio, los cuales tuvimos como base teórica para el presente estudio,

1 Para más detalles y conocimiento sobre LE y L2 conferir la obra *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* de Isabel Santos Gargallo. (2004).

2 Segundo Gelpí (2003, p.310) *apud* Águila Escobar (2006, p. 11), no existe un único diccionario electrónico, por tanto, existen los siguientes tipos: diccionarios máquina, diccionarios digitalizados y diccionarios en línea.

por ejemplo, Pontes (2009), Águila Escobar (2009), Hernández Hernández (1989), Higuera García (2006) y Alvar Esquerro (2003).

1. NUESTRO INTERÉS POR EL ÁREA: DICCIONARIO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

En investigación desarrollada por Moreira (2009), en nuestro Máster, efectuada en el Programa de postgrado en Lingüística Aplicada (POSLA), en la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE), investigamos el efecto de la utilización del diccionario, en los dos soportes, electrónico en formato CD-ROM (diccionario Clave) e impreso (diccionario Señas), como siendo una herramienta con grandes potenciales para las aplicaciones y el desarrollo de las actividades de la destreza de lectura presentes en el manual didáctico adoptado en el curso de idiomas del Núcleo de Lenguas Extranjeras – NLE - de la universidad señalada anteriormente.

Los resultados³ de la referida investigación confirmaron y comprobaron la hipótesis señalada para el estudio investigativo, es decir, que el uso adecuado del referido manual didáctico ayuda y/o contribuye para el aprendizaje de lectura del alumno brasileño de español como LE. Dicha herramienta también auxilia a comprender mejor las tareas de lectura e interpretación propuestas por el profesor.

Es decir, durante la consulta al libro texto adoptado en el cursillo de idiomas, el estudiante de Español como Lengua Extranjera – ELE, puede sanar las propias dudas en las actividades, o sea, el aprendiente de español/LE se convierte, con la ayuda y utilización constante de dicho libro, en un lector y redactor independiente y competente en sus estudios aplicados a diario.

Además de esa cuestión, los resultados recolectados en la referida investigación demuestran que los estudiantes de ELE también se volvie-

³ Tales resultados fueron extraídos de la memoria “*O uso do dicionário monolíngüe na sala de aula: uma ferramenta para a compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/LE*”, basados en resultados empíricos comprobados.

ron más estimulados e interesados durante la aplicación de los ejercicios usando el diccionario en papel impreso, así como los sujetos que participan de la investigación con el empleo del diccionario electrónico⁴.

Es oportuno aquí destacar que la posibilidad de cambios continuos en estas obras es más propicia en el soporte electrónico, pues tales manuales son más flexibles para cambiar, alterar o añadir alguna información cuando necesario. Según el investigador brasileño Welker (2006, p.40), son diccionarios electrónicos “aquellos que son disponibles en Internet o existentes en CD-ROM”. Welker (2006, p.40), en su libro, también presenta varios estudios acerca de esos tipos de diccionarios, tales como: Freese (1996), Winkler (1998), Brito (2002), Campoy Cubillo (2004), Tono (2004), etc.

Por tanto, con base en los presupuestos teóricos presentados en esta investigación, creemos que el uso efectivo del diccionario durante las tareas escolares será, para el aprendiente brasileño de español como lengua extranjera (ELE), un manual didáctico para sus estudios y no un mero libro para contestar a las dudas específicas, comprender y conocer el significado de una palabra, o responder como se escribe cierto vocablo, etc. Será, seguramente, una herramienta eficiente para el desarrollo de la comunicación en el idioma que se está aprendiendo, aquí en nuestro caso, el idioma español.

2. ¿POR QUÉ ENSEÑAR ESPAÑOL CON EL USO DEL DICCIONARIO EN LAS CLASES?

Ante la proliferación de obras lexicográficas, sobre todo las obras en soportes electrónicos, vale aquí destacar que muchos teóricos, como por ejemplo Águila Escobar (2009) y Soler (2005), que investigan

⁴ Ver los resultados de la investigación “O uso do dicionário monolíngüe na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora de textos autênticos por alunos avançados de espanhol/LE”. Memoria de Máster (*Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada*). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 228p., de Glauber Lima Moreira, 2009. Disponible en: www.uece.br/posla

y trabajan con tal temática, afirman que los diccionarios en línea, es decir, los “verdaderos diccionarios digitales disponibles también en formato CD-ROM y en Internet” (ÁGUILA ESCOBAR, 2006, p. 11), representan una positiva creación de soporte de investigación, pues sus ventajas frente a los diccionarios electrónicos (CD-ROM), por ejemplo, son más grandes en múltiples sentidos. El experto afirma, categóricamente, que los diccionarios en línea ofrecen las siguientes ventajas a sus usuarios, a saber (ÁGUILA ESCOBAR, 2009, p. 22):

1. Posibilidad de acceso al diccionario en cualquier momento sin haber instalado ningún programa en el ordenador.
2. Permanente proceso de actualización de los contenidos.
3. Además de los saltos hipertextuales dentro del texto del diccionario, los diccionarios en línea disponen de saltos reticulares fuera de la obra mediante enlaces a otras páginas electrónicas, a otros diccionarios en líneas, enciclopedias, etc.
4. Posibilidad de contacto y consulta a unos expertos que atenderán las dudas producidas durante el empleo de la herramienta lexicográfica.

A partir de la cita anterior, queremos añadir que estamos seguros de la relevancia y necesidad de disfrutar en clase de los contenidos disponibles en los diccionarios⁵, tanto en las clases de lengua materna (LM) como en los academias de lenguas extranjeras (LE). Y en el caso de la presente investigación, observamos y analizamos el aumento del aprendizaje en el ámbito de la lectura y del vocabulario durante las tareas de comprensión lectora de textos y el mejoramiento de la producción textual, a través de ejercicios que fueron aplicados en la clase de español como LE para estudiantes brasileños.

A partir del presente estudio, formulamos la hipótesis de que el diccionario monolingüe (DM), es un satisfactorio recurso didáctico-pedagógico para la evolución de las destrezas lectora y escrita (así como

⁵ Estamos de acuerdo con los teóricos que creen que podemos trabajar y usar el diccionario en todas las asignaturas, no sólo en las clases de lenguas.

las demás), y para el aumento del vocabulario del estudiante brasileño de español a través de sus actividades interactivas propuestas por sus profesores. Además, las tareas presentes en los libros textos pueden y deben ser contestadas con el apoyo de los diccionarios bilingües (DB) o diccionarios monolingües (DM), o incluso con la ayuda de otra clase de obra de diccionario en sus diferentes formatos, dependiendo de los recursos disponibles al profesor en la institución de enseñanza.

Podemos concluir de lo expuesto que los diccionarios electrónicos, según Águila Escobar (2009, p.19) pueden ser potencialmente considerados como manuales, y que los diccionarios electrónicos:

[...] comienzan a ganar espacio en las estanterías de las librerías y en las bibliotecas universitarias y públicas. La edición de diccionarios electrónicos está creciendo progresivamente y esto hace que tengamos que replantear ciertos aspectos a la luz de esta nueva realidad.

Las investigaciones sobre la aplicación y manejo del diccionario, tanto los bilingües como los monolingües, en sala, están en desarrollo pero son todavía escasas. Teóricos como, por ejemplo, Pontes (2009), Biderman (1998), Leffa (2006), Welker (2008), afirman que el interés en averiguar sobre el uso de los diccionarios en las clases está aumentando de manera positiva en Brasil, pero lamentablemente, los educadores, en todos los niveles de enseñanza, es decir, escuelas, cursos generales y universidades, no tienen el interés, conocimiento y/o preparo en convertir esa obra pedagógica en una herramienta de búsqueda para responder a una pregunta de ortografía de apoyo constante en la enseñanza del español. Aunque se investigue, todavía creemos que no es suficiente, pues las referidas investigaciones afirman, también, que algunos profesores piensan que el diccionario no contribuye para desarrollar el conocimiento del aprendiente en el idioma en estudio.

Es indudable que el diccionario no es una mera herramienta sino un excelente instrumento de aplicación didáctico-metodológica eficaz para la

enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es un manual adecuado al desarrollo de la enseñanza de lenguas y dispone, por ejemplo, del objetivo de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas necesarias para formar un alumno proficiente en el idioma extranjero que está aprendiendo.

Para eso, los aprendices de LE, futuros lectores y escritores en potencial, aun con gran conocimiento lingüístico, necesitan desarrollar algunas habilidades⁶ para que puedan obtener todos los contenidos e informaciones útiles de tales obras en cuestión. Como afirma Wright (1998, p.5) *apud* García Mata (2004, p.385): Los diccionarios se encuentran entre los recursos de aprendizaje más inmediatamente disponibles, ampliamente usados, y más baratos (...) [pero] también entre los más difíciles de usar.

Para García Mata (2004, p.385), la dificultad en manejar el diccionario es propia de la obra lexicográfica y eso conlleva alguna dificultad para consultantes noveles. Él teórico nos lo informa y alerta en su artículo acerca de las posibles dificultades que los usuarios de los diccionarios puedan enfrentar mientras hacen una búsqueda cualquiera de una dada información en la obra lexicográfica:

No cabe duda de que esta dificultad, fruto tanto de la propia naturaleza del recurso, cuanto del casi inexistente interés por la adecuada formación de los alumnos para su manejo, está en el origen de la infrautilización del diccionario...⁷

Ello nos hace llamar la atención para la necesidad de formar los profesores de escuelas, cursos y universidades para que el diccionario se convierta, con toda certidumbre, en un instrumento didáctico-pedagógico que ayudará a los alumnos y profesores en sus estudios diarios, tanto

6 Acerca de las habilidades necesarias para hacer una buena lectura y provecho del diccionario, hacemos sugerencia para lectura del trabajo de Águila Escobar, 2006. Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. ISBN: 84-690-3383-2. Publicación electrónica en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>

7 Consultar el libro “Los diccionarios electrónicos del español”, del investigador español Gonzalo Águila Escobar.

en clase como fuera de ella. Por eso, tenemos que proponer y preparar actividades⁸ eficaces, creativas y lúdicas en las cuales se incorpore y contemple el léxico en su amplitud por medio de actividades específicas para su entrenamiento y, por consiguiente, un mayor aprovechamiento de las informaciones presentes en los diccionarios.

Y sin olvidar, con toda seguridad, que referidas actividades escolares sean respondidas con la utilización de una herramienta de enseñanza y aprendizaje eficiente, es decir, el diccionario pedagógico, uno de los grandes avances entre los materiales didácticos de la actualidad referentes a todos los ámbitos lingüísticos.

3. LA UTILIZACIÓN DE LOS DICCIONARIOS EN EL AULA

Para Prado Aragonés (2001, p.209), el diccionario es un complemento indispensable para el aprendizaje y el dominio de la lengua, cuyo uso asiduo por parte del estudiante puede ayudar a mejorar su conocimiento del idioma y, especialmente, ampliar su vocabulario y utilizar el léxico que ya conoce con más precisión, seguridad y propiedad.

Torre Madueño (2001) afirma que la elaboración de actividades con diccionarios en clase implica en la eliminación de la tensión del grupo, es decir, proporciona tranquilidad y motivación a profesores y aprendientes en el aula. Por eso, creemos que adquirir informaciones lingüísticas a partir de los manuales lexicográficos permite una mayor capacidad y dedicación individual al profesor, cuyos beneficios repercuten, principalmente, en los aprendientes.

Martín García (1999, p.25) sostiene la importancia de que aprendices y usuarios generales conozcan bien la clase de tipología de diccionarios, uno de los aspectos indispensables al uso eficaz del manual. En las palabras de la autora:

8 Acerca de la temática de elaboración de actividades, consultar Madueño (2001) en: **Diccionario y enseñanza**. Universidad de Alcalá de Henares.

En primer lugar, es conveniente hacer ver al estudiante que todos los diccionarios monolingües no son iguales [...]. Los diccionarios de lengua general suelen estar graduados por niveles y la disposición y selección del léxico dependen del fin al que estén destinados [...]. Es bueno que el estudiante sepa los distintos tipos de diccionarios que existen con el fin de que pueda elegir en el futuro el diccionario que mejor se ajuste a sus necesidades. Para ello, nada mejor que el alumno pueda ver estos diccionarios, por lo que sería conveniente que el profesor presentara en clase una muestra de varios tipos.

Aun sobre la necesidad e importancia de conocer perfectamente las obras lexicográficas, Maldonado (1998, p.10) llama nuestra atención para la importancia del hecho de que el diccionario es mucho más que una obra organizada en orden alfabético. La autora presenta las ventajas que dicho instrumento didáctico puede, sin duda, ofrecer al aprendiente de una LE a saber:

[...] el uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no sólo para resolver las dudas que se le presentan, sino, sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua.

Por tanto, el conocimiento y la enseñanza de las estrategias para la utilización de los diccionarios en clase deben ser contemplados en los planes de las asignaturas de todas las instituciones de educación del ámbito público y privado, pues como afirma claramente Teixeira (2005, p.12), en sus investigaciones: “[...] los diccionarios, cuando mal utilizados, pueden causar mal comprensión [...] entre hablantes de la lengua portuguesa y española o incluso hacer con que el lector no tenga interés en leer el texto”.⁹

⁹ [...] os dicionários, quando mal usados, podem causar mal-entendidos [...] entre falantes da língua portuguesa e espanhola ou afastar desnecessariamente o leitor do texto”. (Traducción nuestra).

Como afirma Haensch¹⁰ *et al.*, (1982) citado por Fariña (2000, p.259) es de gran importancia que todos los consultantes que hacen uso de los diccionarios tengan la conciencia de leer las informaciones contenidas en las páginas presentes en el comienzo de tales manuales:

Por lo tanto, los consultantes de cualquier obra lexicográfica debemos leer con atención sus prólogos y presentaciones, ya que de otra forma no podríamos obtener el máximo rendimiento de ella. También es evidente que sus partes introductorias (sobre todo las de los diccionarios escolares) deben ser claras y abundantes, ya que son éstas las que van a proporcionar la información necesaria para utilizar los diccionarios de forma correcta.

Creemos, por lo tanto, que el avance del conocimiento de las estrategias y habilidades de consulta a los diccionarios por parte de los aprendientes de una lengua extranjera pueden facilitar el momento de la búsqueda de informaciones en estas obras lexicográficas y, a la vez, permitir que el diccionario monolingüe de aprendizaje (DMA) no sea considerado por nuestro alumno/usuario como motivo de miedo y tampoco ofrezca dificultades para tales usuarios de este libro didáctico durante sus estudios e investigaciones.

4. EL DICCIONARIO IMPRESO Y EL DICCIONARIO ELECTRÓNICO: LAS POTENCIALIDADES DE CADA SOPORTE EN LA ENSEÑANZA DE LE

Como ya hemos señalado, muchos profesores que trabajan con la enseñanza de lenguas extranjeras - LE, más específicamente, el estudio del español como lengua extranjera - ELE - todavía no utilizan recursos y/o materiales auténtico suficientes, ni tienen preparación para la utilización de ciertos instrumentos didácticos en sus clases, por ejemplo,

10 Haens, Günther *et al.* La lexicografía. (De la lingüística teórica a la lexicografía práctica), Madrid. Gredos, 1982.

el diccionario, pues dichos educadores “suelen no estar instrumentados para un trabajo más sistemático y productivo con diccionarios, y tampoco se sienten seguros para elegir un libro para sus clases”¹¹. (KRIEGER, 2005, p. 102).

Estamos seguros de que el diccionario pedagógico, concebido por Pontes (2009) como género textual, es más un recurso lingüístico y un material auténtico, que permitirá a nuestros docentes preparar una clase más interactiva y motivadora. Tal recurso puede hacer con que los estudiantes brasileños de ELE, a través de una metodología significativa y eficiente, desarrollen las actividades necesarias de comprensión lectora y producción textual con mayor calidad y eficacia en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de ELE.

En efecto, para que la enseñanza de ELE pueda ser efectivamente ejecutada de manera satisfactoria para nuestros aprendices y para el profesor, y que él pueda aplicar las cuatro destrezas comunicativas - leer, escribir, hablar y escuchar – las cuales son necesarias para un hablante considerado proficiente en el idioma, creemos que la actitud de adoptar el diccionario en el aula es fundamental e indispensable cuando se considera como un material de aprendizaje auténtico y de gran valor para el crecimiento de las destrezas plurilingüe, plurilingüística y pluricultural.

Por eso, queremos introducir y proporcionar al alumnado y, en especial, a los profesores brasileños de español como lengua extranjera, un breve relato sobre las características (diferencias y similitudes), de una manera general, de la obra lexicográfica en los dos soportes, es decir, el impreso y el electrónico. Ambos manuales suelen ser utilizados por los aprendientes de ELE, aunque conozcan poco y de manera no tan precisa el manejo del diccionario.

11 (...) costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, tampouco se sentem seguros para escolher uma obra para suas aulas”. (KRIEGER; 2005, p.102).

Primeramente, hay diversos estudios e investigaciones sobre las diferencias entre los dos medios, digitales e impresos. Un ejemplo de cómo el diccionario cambia su estructura es el medio en el que se presenta: en papel o electrónico. De acuerdo con Soler (2005, p.61), las principales diferencias entre los diccionarios digitales y el papel son el “uso, la presentación de los datos, sus posibilidades de búsqueda, los aspectos técnicos”.

En cuanto a los diccionarios en papel, parece claro que el trabajo lexicográfico convencional tiene las mismas características de fuerza laboral de la electrónica, por lo tanto, las ventajas de la electrónica de cubrir el costo de producción y adquisición, la restricción de espacio, la frecuencia de la edición, la condensación y la representación de la información, entre otros aspectos. En sus estudios, Leffa (2006) afirma lo siguiente acerca de los diccionarios en papel:

[...] El papel que se imprime no puede estar físicamente comprimido e incluso no puede teletransportarse de un lugar a otro. Todas las actualizaciones que tienen que hacer implican en una nueva impresión de la totalidad del texto, con altos costos de producción. No ofrece la posibilidad de incluir la animación, sonido o vídeo. Es visible en su totalidad, incluso si el lector está interesado en una sola palabra, él tiene que manejar todo el volumen¹². (LEFFA, 2006, p.319)

Existe una gran tendencia a que el diccionario electrónico reemplaza por el diccionario tradicional impreso, porque tiene una arquitectura/estructura¹³ de acceso dinámico, interactivo y de fácil consulta, y la búsqueda de información en la obra lexicográfica digital es instantánea.

12 [...] O papel em que é impresso não pode ser fisicamente compactado e nem teletransportado de um lugar a outro. Qualquer atualização que precisar ser feita implica uma nova impressão de todo o texto, com altos custos de produção. Não oferece a possibilidade de incluir animação, som ou vídeo. É visível em sua totalidade; mesmo que o leitor esteja interessado em apenas uma palavra, tem que manusear o volume inteiro.

13 Sobre la nomenclatura, ver el trabajo “Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas” (1998), de Maria Tereza Camargo Biderman. In: Isquero, A. N. e Oliveira, A. M. P. P. (Orgs.) Ciências do Léxico. Lexicografia, Lexicologia, Terminologia da ANPOLL. Campo Grande, UFMS.

Otra importante y relevante diferencia que no podemos dejar de destacar es que en los diccionarios electrónicos, el usuario tiene la posibilidad de construir su propio diccionario. Su macroestructura es más grande debido a la flexibilidad del espacio, tiene elementos de multimedia, funciones de hipertexto, es decir, es “[...] un texto obligatoriamente no linear [...]], el texto debe estar dentro del ordenador, de la pantalla, en un ambiente digital [...] Aunque esté disponible en papel, será considerado un hipertexto [...]” (RIBEIRO, 2006, p.3). Según Gelpí (1999), son características de los productos lexicográficos españoles en formato electrónico:

Productos lexicográficos y terminológicos multidimensionales, en el sentido que pueden seguir más de un recorrido. El acceso a la información se realiza desde puntos distintos y por medio de vínculos. El carácter hipertextual incluye especificidades formales, pero también restricciones en el contenido.

Las anteriores percepciones nos hacen concluir que este tipo de diccionario es una real herramienta facilitadora durante las investigaciones del usuario para su aprendizaje de ELE, incluso, del aprendiente de lengua materna (LM)¹⁴. Soler (2005, p.61-62) afirma que:

Cualquier diccionario electrónico comparte aspectos con el concepto de hipertexto si lo entendemos como una forma alternativa de organizar la información, pues se organizan en forma de red, en lugar de hacerlo como una lista o una tabla.

Por último, las ventajas de las obras electrónicas son numerosas, sin embargo, es importante señalar que creemos que este tipo de diccionario probablemente no sustituirá totalmente la obra en soporte de papel, porque este es más accesible en términos económicos, es decir, porque este tiene un precio más bajo y es más fácil su portabilidad. Por tanto, tiene un mayor acceso y se puede usar en cualquier lugar. Como ha

¹⁴ El término L1 se refiere a la lengua materna o primera lengua.

señalado Dodd (1982, p.132) “Los diccionarios impresos no van a dejar de existir de un día, ni quizá jamás, en vista de lo barato y duradero que puede ser un libro”.

Por lo tanto, resulta imprescindible fomentar la importancia y necesidad de la utilización de los diccionarios en las clases de español como lengua extranjera (ELE), y explorar mucho más las cuestiones didácticas implicadas en el uso de los diccionarios por parte de los estudiantes de ELE. (Cf. Moreira; Pontes, 2017).

CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro interés en realizar el presente trabajo se debió, principalmente, al deseo de debatir acerca de la contribución del diccionario para mejorar la enseñanza de los aprendientes de español como lengua extranjera. Es importante resaltar que tal deseo es procedente de nuestra actividad profesional como profesor de español como LE para brasileños.

Es necesario destacar, también, que el tema aquí en debate nos estimula muchísimo por innumerables razones. En Brasil, por ejemplo, las investigaciones sobre el uso del diccionario en aula todavía son escasas. Dada su importancia, destacada por los expertos que investigan sobre sus efectos en el ámbito del aprendizaje de los estudiantes, mediante su uso constante, la utilización tendrá un aumento significativo, pues sabemos de la real necesidad de desarrollar trabajos en esta área de la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes de ELE.

Es fundamental que los profesores de todos los niveles de enseñanza empleen el diccionario en el aula, a través de actividades puntuales, tareas de producción textual y lectora, aumento de vocabulario, etc. Con eso, proporcionamos que el diccionario se convierta en una herramienta didáctica inagotable con la que los profesores pueden organizar diversas actividades motivadoras, creativas y eficientes con su uso en clase y fuera de ella.

La discusión planteada comprueba que la utilización de los diccionarios en el aula es de gran importancia para el perfeccionamiento de un idioma, además de estimular a los estudiantes a llevar a cabo sus actividades escolares con más motivación, satisfacción e interés y, también, incita a los aprendices a usar las obras lexicográficas en diferentes situaciones además del ámbito estudiantil.

Por todo esto, esperamos que los investigadores de la referida área continúen produciendo excelentes y diferentes productos lexicográficos; que los docentes busquen informaciones sobre cómo y cuándo deben utilizar los diccionarios en el aula; y que los aprendientes tengan la consciencia y motivación para hacer uso de tales manuales en sus estudios diarios (Cfr. Lima Moreira, 2018).

REFERENCIAS

ÁGUILA ESCOBAR, Gonzalo. **Los diccionarios electrónicos del español**. Cuadernos de Lengua Española. N° 105. Arco Libros, 2009.

ALVAR ESQUERRA, Manuel. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco-Libros, 2003.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: ISQUERO, A. N. e OLIVEIRA, A. M. P. P. de. (Orgs.) *Ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 129.

DODD, W. S. La lexicoinformática. In: HERNÁNDEZ, Humberto e MEDEIROS, H. (Org.). *Vox*. Barcelona: Universidad de Murcia-Secretariado de publicaciones e intercambio científico, 1982.

GARCÍA MATA, Josefá. **El diccionario en la enseñanza del español**. Cuadernos de didácticas del español/LE, Madrid: Arco/Libros, 2004.

GELPÍ, Cristina. Diccionarios del español en internet. In: **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, N° 189. ISSN 1138-9796.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto. **Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española.** Tenerife, Universidad de la Laguna. Tubigen: Niemeyer, 1989.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. **Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE.** Madrid: Arco-Libros, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. In: **Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica.** Claudia Xatara e Philippe Humblé (Orgs.). Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina. 18 – 2006/2, p. 235-252.

LEFFA, Vilson José. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica.** Claudia Xatara e Philippe Humblé (Orgs.). Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina. N. 18 – 2006, p. 319-340.

LIMA MOREIRA, Glauber. **Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños.** Tesis de Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra (UPF). Barcelona, 2018.

MALDONADO, Concepción. **El uso del diccionario en el aula.** Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco-Libros, 1998.

MARTÍN GARCÍA, Josefa. **El diccionario en la enseñanza del español.** Cuadernos de didácticas del español/LE, Madrid: Arco-Libros, 1999.

MOREIRA, Glauber Lima. **O uso do dicionário monolingüe na sala de aula: uma ferramenta para a compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de español/LE.** Memoria de Máster (Programa de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, 2007, p. 16 -17.

MOREIRA, Glauber Lima; PONTES, Valdecy de Oliveira. El diccionario de aprendizaje como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera – ELE. In: PONTES, Antonio Luciano et al. **Perspectivas em lexicografía e Terminologia.** Fortaleza, EdUECE, 2017.

PONTES, Antonio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê**. Fortaleza, Eduece, 2009.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividad para su aprovechamiento. In: **Diccionarios y enseñanza**. Universidad de Alcalá, 2001.

PRADO ARAGONÉS, Josefina & RUHSTALLER, Stefan (eds.). **Tendencias en la investigación lexicográfica del español – El diccionario como objeto de estudio y didáctico**. Huelva, Universidad de Huelva, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. LEITURAS SOBRE HIPERTEXTO: trilhas para o pesquisador. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse? In: **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, Uberlândia, nov. 2006. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Leituras/hipertexto>, acessado em 07/05/09.

SOLER, Carlos. Lexicografía digital del español. IN: **Cuadernos Cervantes de la Lengua Española**. Nº 56 / Ano XI. 2005.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Iracema Eger. **O uso do dicionário bilíngüe português/español no ensino fundamental do colégio Dom Jaime câmara**. Curso de Pós-Graduação em Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina – UFCS, 2005.

TORRE MADUEÑO, M^a Dolores Fernández de la. Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa. In: **Diccionario y enseñanza**. Universidad de Alcalá de Henares, p. 279-285, 2001.

WELKER, Hertert Andrés. **O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas**. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

BIBLIOGRAFÍA

BUENO, M. J. Influencia y Repercusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. **Revista Bordón**. Madrid, 48, p. 347-374, 1996.

CABERO ALMENARA, J. Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continua: reflexiones para comenzar el debate. In: **Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas**. Madrid: Universidad Complutense y UNED, p. 1142-1149, p. 1998.

CRUZ PIÑOL, M. Guía para navegantes. La lengua española en Internet. **Carabela**, 42, p. 147-152, 1997.

ECHEVERRÍA, J. TIC en la educación. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, 24, septiembre-diciembre, p. 1-13, 2000.

FERNANDEZ PINTO, J. Internet para principiantes. ¿Por qué, quién, qué y cómo?. **Frecuencia-L**, 8, p. 17, 23, 1998.

GARCIA HIGUERAS, M. Internet en la enseñanza de español. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008, p. 1061-1085.

MARQUÉS, P. **Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo**, 1999. En <http://www.ciberespinal.org/bits/avaweb.htm>. Acceso el: 03/02/2012.

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DAS VARIEDADES DIATÓPICAS DA LÍNGUA ESPANHOLA

Andressa Luna Saboia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre crenças no Brasil, amplamente realizados e discutidos, não só sob o aspecto dos aprendizes, mas também dos professores, dividem-se em três períodos: “período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente” (BARCELOS; 2007a, p. 28).

O período atual, conforme a autora, é marcado por investigações mais específicas, focalizando variadas áreas e temáticas, tal é o caso das crenças de professores e aprendizes de línguas estrangeiras. No entanto, afirma: “[...] estudos sobre crenças a respeito de outras línguas são ainda bem poucos e necessitamos de mais trabalhos sobre esse aspecto” (p. 60). Além disso, Silva (2007, p. 256) reforça que é imprescindível “o desenvolvimento de mais pesquisas nessa área de investigação na Linguística Aplicada”.

Desse modo, apesar da existência de inúmeros estudos, não se havia encontrado, até o momento da realização da pesquisa ora relatada, nenhum que tratasse especificamente sobre as crenças de professores de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) a respeito das variedades diatópicas do idioma e de suas abordagens em sala de aula. Considerando-se, pois, a escassez de pesquisas envolvendo dita temática e apoiando-se em experiências com o ensino de E/LE (sobretudo em semestres avançados), este artigo ambiciona relatar as crenças detectadas nos professores em formação do Curso de Letras Espanhol da Uni-

versidade Estadual do Ceará (UECE) – atuantes no Núcleo de Línguas Estrangeiras¹ – com relação às variedades diatópicas da língua espanhola e ao tratamento dado por eles, em sala de aula, para o ensino destas.

A motivação para esta pesquisa, realizada no semestre letivo 2009.1 como trabalho de conclusão de curso (TCC), deveu-se, especialmente, ao pensamento de que as crenças dos professores podem influenciar bastante sua prática docente e, conseqüentemente, a formação de seus alunos, fato que se observa claramente quando da chegada destes no último semestre do curso.

Para García Murga (2007), muitos professores destacam as variedades diatópicas peninsulares em detrimento das hispano-americanas, por crenças e motivos variados, não transmitindo aos educandos a riqueza da língua ou restringindo o conhecimento por motivos de prestígio ou preconceito linguístico.

Vê-se com grande interesse a temática levantada pela autora e, por meio da abordagem sobre as crenças dos professores em formação, ela pôde ser aprofundada, tendo-se como objetivo de estudo constatar se há um excesso de prestígio atribuído a certa variedade diatópica da língua ou, ainda, a existência de crenças preconceituosas por parte dos docentes.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 As crenças e o processo de ensino-aprendizagem

“O empenho ou convicção íntima parece ser a força que move a crença”, afirma Silva (2007, p. 237). Mas o fato relevante é que nem sempre temos consciência de nossas crenças e, no caso da prática docente, em geral, elas estão intimamente ligadas à abordagem que o professor dá

¹ O Núcleo de Línguas Estrangeiras é um Projeto de Extensão subordinado à Faculdade de Letras e objetiva proporcionar estágios de docência aos alunos desse curso de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará.

a determinado tema, tal é o caso das variedades diatópicas do espanhol dentro do ensino dessa língua estrangeira (LE).

O conceito de crença, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, tem despertado muito interesse entre inúmeros pesquisadores dentro da Linguística Aplicada, tanto no exterior – cujo início dessa classe de estudo deu-se em meados dos anos de 1980 – quanto no Brasil – a partir de meados dos anos de 1990.

Conforme Silva (2007), desde 1995, o número de dissertações e teses sobre as crenças de professores e aprendizes vem crescendo significativamente, além de publicações de artigos em reconhecidos periódicos de Linguística Aplicada – doravante LA – e de livros que, inclusive, tratam sobre as crenças de professores de línguas em formação, tal foi o foco da pesquisa ora relatada. Isso comprova a relevância dada ao estudo das crenças de professores de línguas dentro da LA não só no contexto brasileiro, mas também fora do país.

Para muitos estudiosos, conceituar “crenças” é algo complexo. Entendem que isso se deve, em parte, ao fato de existirem inúmeros termos e muitas definições para se referir a elas, conforme lista Pajares (1992 *apud* SILVA; 2007, p. 241):

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Por outro lado, essa abundância de termos indica o potencial desse conceito e motiva as investigações em LA no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, definir o termo “crença” não é uma tarefa tão simples. Alvarez (2007), por exemplo, exhibe um quadro-resumo de definições apontadas pelos mais diferentes estudiosos e, por fim, traça sua própria concepção:

[...] a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (ALVAREZ; 2007, p. 200)

Sobre a prática docente, Silva (2007, p. 238), baseado em Almeida Filho (1993), diz: “as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor de LE”, ou seja, as ações e metodologias empregadas pelo professor em sala de aula são um reflexo de suas crenças, daí a relevância do estudo destas.

Além disso, é necessário salientar a influência dessas crenças na formação dos alunos e a importância dos professores terem consciência delas, tendo em vista o quanto afetam diretamente sua prática docente.

Analisando as inúmeras definições de crenças, Silva (2007) defende que estas variam de pessoa para pessoa, posto que estão relacionadas às experiências e ao contexto sociocultural de cada um, possuindo uma forte relação com a ação e podendo ser mutáveis.

Também dentro do processo de ensino-aprendizagem, o componente afetivo está bastante relacionado com a natureza das crenças. Estas podem ser fruto dos sentimentos gerados e das ponderações feitas em certas experiências. Segundo Nespor (1987 *apud* SILVA; 2007, p. 250),

[...] as crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorizações e percepções que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE.

Ainda que, na maioria das vezes, estejam implícitas, são as crenças que guiam a ação do sujeito, podendo influenciar a crença de outras pessoas, sobretudo na relação professor/aluno que ora é abordada. Desarte, as crenças dos professores sobre as variedades diatópicas do espanhol têm inúmeras implicações para o processo de ensino-aprendizagem dessas mesmas variedades.

1.2 O ensino das variedades diatópicas do espanhol

Para García Murga (2007), o espanhol peninsular conta com certo prestígio, segundo comprovam algumas pesquisas citadas em seu trabalho sobre as atitudes de estudantes de E/LE frente às variedades diatópicas do idioma, o que se pode equiparar às crenças ora estudadas.

Com relação a essas pesquisas as quais se refere a autora, vale salientar alguns dos resultados obtidos dentro da temática das variedades diatópicas do espanhol, tais como: a dificuldade dos professores em passar uma visão mais aberta, livre de impressões estereotipadas, sobre a América Latina; a hierarquização superior da Espanha; a problemática da interação das variedades em sala de aula; e a descontextualização do ensino das variantes linguísticas.

Segundo a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira, em seu parágrafo sobre pluralidade cultural, defendem a não homogeneização, ou seja, a não abordagem de uma cultura específica. Focalizam, ainda, os aspectos sociopolíticos no que se refere à aprendizagem de uma LE e à necessidade de uma percepção intercultural, citando o caso do espanhol latino-americano.

Infelizmente, não é essa a realidade nas salas de aula de E/LE, ou seja, professores ainda destacam as variedades diatópicas peninsulares em detrimento das hispano-americanas, por crenças e motivos variados, não transmitindo a seus alunos a riqueza que é a língua estrangeira em questão ou restringindo o conhecimento por mero prestígio linguístico.

Dessa forma, considera-se que tal situação reflete a existência de crenças por parte dos professores, que podem gerar efeitos nas crenças dos estudantes com relação às variedades do espanhol.

Murga (2007) defende, pois, a necessidade de se abordar em sala a unidade e a diversidade da língua, objetivando mostrar a não homogeneidade desta. No entanto, falantes de uma variedade específica do idioma (no caso, uma peninsular) tornam-se referências a serem seguidas no âmbito de ensino-aprendizagem do espanhol, o que, geralmente, tem relação com as crenças dos professores. E mesmo aqueles que se dizem preocupados em mostrar aos alunos a pluralidade da língua encontram uma série de dificuldades, que vão desde o material didático adotado até a sua própria formação docente.

Diante deste panorama, observa-se que um dos desafios para os professores de Espanhol é como enfrentar a tarefa de ensinar uma língua que é unitária e ao mesmo tempo plural. Um só Espanhol com múltiplas variedades: por um lado, as variedades do Espanhol americano e, por outro, as variedades regionais peninsulares ou variedades do Espanhol peninsular. (GARCÍA MURGA; 2007, p. 7)

A análise das crenças que os professores mantêm com relação às variedades diatópicas do espanhol pode revelar tanto um excesso de prestígio atribuído a certas variedades quanto a existência de preconceitos com relação às diversas comunidades de fala do mundo hispânico. Ao se considerar certo povo, certa cultura mais avançada, desenvolvida, refinada etc., vê-se assim também qualificada a “língua” por este falada (refere-se, aqui, ao caso da Espanha). Fonologia, morfologia, sintaxe ou léxico, nada faz com que essa ou aquela língua seja portadora de prestígio. Este vem do juízo de valor que se faz, levando em conta fatores econômicos, sociais, políticos etc. Dessarte, no tangente ao ensino de E/LE, dito prestígio ocorre em torno das variedades linguísticas peninsulares

(sobretudo da variedade “*castellana*”), o que pode gerar obstáculos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do idioma.

Para Bugel (2000), no contexto brasileiro de ensino de língua espanhola, em geral, deixa-se passar a oportunidade de oferecer aos alunos elementos linguísticos que assegurem sua comunicação efetiva com os nossos vizinhos hispanofalantes. Afirma ainda que as variedades linguísticas e culturais latino-americanas do espanhol são tratadas como meros atrativos complementares do próprio material didático (predominantemente produzido por editoras espanholas), e acrescenta:

Para assegurar o sucesso das aulas de E/LE no caso do Brasil, estas questões deveriam ser repensadas. Evidentemente, esta proposta de pensar o espanhol e seu ensino a partir de um modelo pluricêntrico obriga a repensar também a questão dos materiais didáticos e a dinâmica atual da disciplina, que hoje parece mover-se em uma só direção – do “centro peninsular” à “periferia” mundial. (BUGEL, 2000, p. 245) [Tradução da pesquisadora]²

Em síntese, corroborando a autora, acredita-se que a variação diatópica deve ser plenamente inserida no ensino de LE, uma vez que “[...] essa questão não pode ser algo que possa ser mostrado na primeira semana de aula por meio da menção de diferentes traços fonéticos, ou expressões léxicas características das variedades”. (BUGEL, 1998, *apud* GARCÍA MURGA; 2007, p. 78)

Proceder dessa forma seria insuficiente não só no que diz respeito ao reconhecimento das variedades, mas também quanto a uma posterior conscientização sobre o que seu uso poderia significar em termos políticos-culturais.

² Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse. Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didáticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección – desde el “centro peninsular” hacia la “periferia” mundial. (BUGEL; 2000, p.245) [Todas as demais traduções neste trabalho são de responsabilidade da pesquisadora.]

2. METODOLOGIA

2.1 O tipo de pesquisa

A pesquisa realizada foi de natureza etnográfica, enquadrando-se, pois, em um paradigma qualitativo-interpretativista, ou seja, não se preocupou com a apresentação de dados quantificáveis relativos ao objeto em análise.

Segundo Cançado (1994, p. 56): “um dos campos onde a aplicação da etnografia vem crescendo é a educação”, o que inclui o ensino de segunda língua. Para pesquisas envolvendo este último, a autora sugere a observação da sala de aula como instrumento básico por meio do qual será possível “identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações” (CANÇADO, 1994, p. 56). No entanto, para esta e para as pesquisas etnográficas em geral, faz-se necessário o uso de diferentes métodos e instrumentos de pesquisa, o que será abordado em um próximo tópico.

2.2 Contexto e objetivos de pesquisa

O contexto de pesquisa foi um curso de extensão para ensino de idiomas – Núcleo de Línguas Estrangeiras – pertencente à Universidade Estadual do Ceará. Esta opção deveu-se, primeiramente, ao fato de o curso ter como professores (em formação) os próprios alunos de Letras da instituição e, ainda, pelo fato de a pesquisadora haver integrado a equipe de alunos-professores por, praticamente, dois anos (do semestre 2007.2 ao 2009.1).

Por trabalhar exclusivamente com as turmas de espanhol avançado do Núcleo de Línguas, entre os períodos de 2008.1 e 2009.1 (cerca de um ano e meio), foi possível constatar o desconhecimento (total ou parcial) dos alunos no que se refere às variedades diatópicas da língua. Muitos relatavam a carência desse tipo de estudo ao longo dos anos em que vinham aprendendo o idioma e pediam que fosse feita tal abordagem

no último semestre, pois julgavam ser de fundamental importância e lamentavam que a maioria dos professores não enfatizava ou, simplesmente, não abordava essa questão.

Havendo a preocupação em apresentar as variedades linguísticas do espanhol aos alunos de qualquer que fosse o semestre, e levantando a hipótese de que poucos professores têm a mesma inquietação com esse tipo de abordagem, objetivou-se sondar as crenças dos professores em formação do contexto descrito com relação às variedades diatópicas da língua espanhola e ao tratamento dado para o ensino destas.

Pretendeu-se, ainda: verificar se havia entre eles alguma forma de prestígio/preconceito no que se refere às variedades diatópicas no ensino de E/LE; identificar os fatores que poderiam estar por trás de suas crenças, influenciando seu modo de lecionar; e, com os resultados, ajudar os alunos-professores a refletir sobre sua prática docente e a rever tais crenças, demonstrando a importância do conhecimento, ainda que superficial, das variedades diatópicas de uma língua (no caso, a espanhola) para os alunos.

2.3 Os participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará que eram professores em prática no Núcleo de Línguas Estrangeiras. Foram 15 informantes, dos quais apenas um já era graduado há quase dois semestres; os demais pertenciam a diferentes períodos da graduação – entre o sétimo e o último semestre (nono, mas, para alguns, décimo).

A faixa etária dos alunos-professores variou de 21 a 31 anos. A maioria passou a ser professor em prática de espanhol através do Núcleo de Línguas, tendo por tempo de atuação entre seis meses e dois anos, com a exceção de um único informante que se preparava para iniciar sua prática naquele semestre (2009.1), mas que foi incluído na pesquisa, uma vez que se tratava da sondagem de crenças.

Com relação aos níveis que já haviam ensinado e ensinavam na instituição, eram, em sua maioria, professores em prática com experiência nos semestres iniciais (1º ao 4º). Ademais, três tinham experiência com o 5º semestre, dois com o 6º e somente um que trabalhava, na época da pesquisa (semestre letivo 2009.1), com o espanhol avançado (7º semestre).

2.4 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos previstos para a pesquisa foram: questionário, depoimentos (incluindo história de vida – referente à língua espanhola – a fim de abordar a escolha do informante para o estudo e ensino desse idioma, a(s) influência(s) recebidas etc.), entrevistas (inclusive com os alunos), observações de aula e posterior discussão dos resultados com os informantes.

Na primeira fase do estudo, foi elaborado e entregue, pouco antes do início do semestre (2009.1) no Núcleo de Línguas, um questionário com dez perguntas abertas (incluindo alguns dados pessoais), a fim de que os participantes tivessem total liberdade de expressão para revelar suas crenças. Esse primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi eficiente, posto que permitiu a observação de certas crenças bem interessantes no tangente às variedades diatópicas do espanhol. As perguntas do questionário visavam verificar as crenças, os interesses, as expectativas e as motivações dos informantes com relação à sua atuação linguística.

É importante salientar que, na elaboração do questionário, houve uma série de categorias pré-estabelecidas, mas o caráter aberto das perguntas favoreceu uma expressão mais livre dos participantes. O instrumento foi aplicado com todos os professores em prática, a fim de se obterem dados generalizadores que, posteriormente, pudessem justificar possíveis estudos de caso. Assim, a pesquisa poderia estender-se por um período mais longo, o que possibilitaria a exploração das possíveis mu-

danças nas crenças e nas atitudes em sala, a partir de um trabalho pedagógico específico.

3. RESULTADOS

3.1 Os dados

A seguir, estão alguns extratos retirados dos questionários, os quais mostram abertamente as crenças sobre assuntos referentes às variedades diatópicas do espanhol. Tem-se aqui, pois, um aglomerado de crenças:

1. Em que país fez ou gostaria de fazer um curso de língua espanhola?
 - “Fiz um curso de língua galega em Santiago de Compostela, Galícia, Espanha. E ainda sonho em fazer um curso de espanhol, também na Espanha”;
 - “Gostaria de ir para a própria Espanha”;
 - “Gostaria de ir à Espanha, para começar”;
 - “Gostaria de fazer um curso de língua espanhola na Espanha mesmo, posto que é o berço da língua a qual busca ser ensinada por todos, já que é uma forma padronizada, *standard*, desta língua. Também seria interessante, fazer algum curso ou até mesmo viajar só pra conhecer o espanhol falado na América, que possui um realce especial”;
 - “Estudei Teologia por dois anos na Colômbia e durante um ano lecionei Filosofia no mesmo país. Sobre um curso de idiomas no exterior, gostaria de estudar na Espanha”;
 - “Não fiz nenhum curso no exterior e não sei onde gostaria de fazer”;
 - “Gostaria de ir para Espanha e Argentina”;
 - “Gostaria de ir para Espanha ou Argentina”;
 - “Gostaria de fazer um curso na Espanha ou no Chile”;
 - “Gostaria muito de estudar na Espanha”;
 - “Gostaria de fazer um curso na Espanha”;
 - “Gostaria de ir à Argentina, México e/ou Espanha”;

- “Gostaria muito de ir para Espanha estudar. Argentina talvez”;
 - “Gostaria de estudar na Espanha”;
 - “Gostaria de ir para a Espanha para fazer algum curso”.
2. Como vê sua atuação (pronúncia, seleção lexical, expressões idiomáticas etc.)?
- “Sempre tento dar o melhor possível, no entanto, tenho consciência que [*sic*] ainda há muito estudo pela frente. Tento acertar na pronúncia, mas preciso melhorar sim, treinar uma entonação mais hispânica. Quanto ao léxico, busco conhecer palavras novas, anoto muito vocabulário de filme, mas nem sempre consigo empregá-lo em sala. E sobre expressões idiomáticas, não tenho tanto conhecimento. No entanto, uma das metas que pretendo empregar em sala, nesse semestre, é o uso de expressões. Como meu leque de conhecimento nessa área é um pouco restrito (não conheço expressões latino-americanas e sim, hispânicas), vou pesquisar mais sobre o assunto”;
 - “Creio que estou em um nível médio em cada um desses itens, pois tenho um pouco de conhecimento, mas também sei que ainda há muito para aprender, já que até na nossa língua portuguesa acontece o mesmo. Cada língua é um universo!”;
 - “Estou melhorando a cada dia, exijo muito de mim. Porém, é necessário estudar mais, já que estou ensinando e o exercício exige cada vez mais conhecimento para poder fazer um bom trabalho”;
 - “Em relação à pronúncia, não estou tão mal, até porque procuro fazer a dicção correta das palavras. No tocante à seleção lexical e às expressões idiomáticas, não me preocupo muito, só quando isso influencia no vocabulário do aluno. Ainda não estou satisfeita com a minha atuação, sei que tenho muito a percorrer e também a aprender em relação a isso”;
 - “Sinto-me satisfeita com a seleção lexical, gramática, didática. Mas quero melhorar na pronúncia, pois ainda percebo que não adquiri um bom acento espanhol”;

- “Não muito satisfeita, preciso melhorar”;
- “Acho que satisfeita completamente ainda não, mas em breve sim. Porque ainda preciso melhorar em termos de pronúncia e principalmente aprender mais expressões idiomáticas”;
- “Não completamente. Acho que preciso melhorar aspectos de gramática e entonação”;
- “Sei que preciso melhorar muito, possuo um bom nível, mas sempre é possível melhorar”;
- “Não muito satisfeita, pois creio que todos os dias podemos melhorar”;
- “Eu gostaria de ter uma pronúncia da Península, mas não tenho. A maior parte do meu léxico em sala de aula é peninsular, mas minha pronúncia se assemelha mais a da Hispanoamérica. Exemplo: não utilizo a interdental, nem o tratamento de ‘vosotros’”;³
- “Vejo-a como satisfatória, mas poderia incrementá-la com mais expressões idiomáticas”;
- “Estou satisfeita, mas sempre busco melhorar minha pronúncia e principalmente as expressões. Acho que ainda falta um pouco ter a fluência, para isso é preciso estudar e conviver com falantes nativos”;
- “Considero que minha atuação passou por um processo progressivo, no início não estava satisfeito, hoje já me considero melhor, mas preciso utilizar mais expressões idiomáticas”;
- “Sempre é bom melhorar, apesar de tentar me aproximar ao máximo, nunca falaremos como nativos, sempre teremos que melhorar em algum aspecto”.

³ “En este nivel de creencias, no se tiene en cuenta, desde América, que muchos españoles también sesean (andaluces – no todos –, canarios y algunos más) o que en algunas zonas españolas también se usa “ustedes” para el tratamiento de segunda persona del plural (Andalucía occidental, Canarias).” (MORENO; 2000, p. 37)

3. Considera importante aproximar-se à pronúncia de um nativo? Se sim, de onde? E por quê?

- “Sim. Espanha ou México. O primeiro porque, no momento, é a variedade que escolhi falar e a segunda porque é a que eu admiro e pretendo alcançar um dia”;
- “Acredito que sim, não basta pronunciar bem o som de cada letra, mas também seguir a entonação e tentar ser o mais fluente possível. Em minhas aulas, costumo mostrar para os alunos as diferentes pronúncias dos países e os deixo livres para escolher. Então, para mim, devemos ser fluentes de acordo com a região que escolhermos, afinal cada pessoa aprende espanhol com um objetivo, algumas para dar aula, outras por diversão, outras porque vão para o México, outras para a Espanha etc etc. Então cabe a cada um fazer sua escolha própria quanto à pronúncia”;
- “Não acho, porque sou um estrangeiro falando um outro idioma. É importante falar bem, corretamente, compreensível, mas como um nativo, não necessariamente”;
- “Acredito que mais importante do que se aproximar a um nativo é fazer com que o aluno compreenda o que se fala, numa velocidade boa, já que é o que ele terá mais dificuldade ao encontrar-se com um nativo: compreender o que ele diz, na velocidade com que ele diz”;
- “Creio que a aproximação é importante, pois a pronúncia e o ritmo próprios da língua colaboram para o entendimento da mensagem linguística e para motivar os alunos a aprenderem também. A pronúncia nativa que me interessa é a latino-americana, pois é a mais próxima de mim e também é uma maneira de valorizar a nossa cultura”;
- “Sim, pois para ensinar considero importante uma semelhança pelo menos na fala, entonação”;
- “Sim. Espanha e Argentina. O primeiro por ser o ‘local de origem’ da língua e o segundo por ser um país latino-americano e porque me encanta a pronúncia argentina”;

- “Sim. Acho que um da Espanha que é a língua oficial da grande maioria dos países de língua espanhola”;
 - “Creio que a pronúncia deve ser bem compreendida, não necessariamente igual a de um nativo. Creio que a boa pronúncia é a que se pode compreender”;
 - “Claro que sim. Acho que o mais apropriado seria o castelhano mesmo por conta de ser o idioma mais conhecido”;
 - “Considero importante, mas não totalmente, pois acho que é bom haver uma divulgação do espanhol falado na América, para os alunos saberem que também é correta a utilização deste”;
 - “Sim. Por haver adotado o espanhol latino-americano, de um argentino, mexicano, colombiano... mas enquanto estudante da língua, acho imprescindível o contato com nativo de qualquer país hispanohablante” [*sic*];
 - “Ter proximidade com um nativo nos ajuda a dominar mais a língua, a pronúncia, a entonação. Os espanhóis são os que mais me interessam”;
 - “Sim, gostaria de falar o mais parecido possível com os espanhóis, primeiro porque acho mais bonito em relação ao espanhol de outros países e segundo porque acho importante aprender uma segunda língua em todos os sentidos, inclusive as características fonéticas e de entonação”;
 - “Sim, creio que depende dos seus objetivos, se for para ir à Espanha é melhor que a pronúncia fique mais parecida com a de lá, mas se tem por objetivo a hispanoamérica [*sic*], deve-se buscar uma pronúncia mais aproximada coma a dela”.
4. Qual das variantes da língua espanhola é adotada por você em sala de aula? Por quê?
- “Adoto o ‘espanhol da Espanha’. No entanto, confesso que, até hoje, esse ainda é meu dilema, pois me sinto balançada em passar a

utilizar o espanhol mais empregado pelos nossos vizinhos, que são tantos e estão tão mais próximos! Sei que a conjugação se torna até mais fácil, no entanto, é preciso também ter domínio do léxico, que em muitos casos, é totalmente distinto”;

- “Adoto a da Espanha (Madri), mas deixando bem claro que existem outras e que eles não são obrigados a utilizar as mesmas que o(a) professor(a)”;
- “Para falar a verdade, não sei muito bem, talvez seja a variante paraguaia. Não uso a 2^o pessoa do plural, o ‘ll’ pronuncio como o som de ‘lh’, não uso o voseo, ou seja, a espanhola e a argentina já estão descartadas”;
- “Procuo utilizar um espanhol que fique claro aos alunos e que os ajude a compreender mais rápido o que eu falo, sem precisar falar tão devagar. Geralmente utilizo o espanhol de Madrid, com as letras bem pronunciadas, mas seseando, o que neste caso se parece com o espanhol da América, do Chile, ou México talvez”;
- “Não adoto nenhuma variante específica, embora minha fala se aproxime mais da pronúncia latino-americana, isto é, minha pronúncia não é tão carregada como dos argentinos, nem parecida aos [sic] chilenos, mexicanos, colombianos. Embora tenha vivido na Colômbia, a pronúncia colombiana não me influencia na hora de falar. Muito mais do que o acento, me influencia o léxico que aprendi na Colômbia, e ainda assim me policio, já que sei que os alunos não são conhecedores e, portanto, não é adequado utilizá-lo”;
- “Espanhola, porque acho mais bonita, mas às vezes misturo”;
- “Evito utilizar variantes em sala de aula, primeiro porque não tenho domínio completo de uma variante específica e não gosto de misturá-las de forma errada. Procuo explicar aos alunos as variações para que eles percebam as inúmeras formas da língua”;
- “Espanhol da Espanha, com alguns exemplos da Hispanoamérica”;

- “Adoto a que vemos na América do Sul, pela proximidade e pelo fato de conhecer algumas pessoas dos países vizinhos”;
 - “Castelhano. É mais conhecido e acho que nas outras variantes existem muitas coisas que desconheço”;
 - “O espanhol da América, porque, para ser sincera, o considero [*sic*] mais fácil de pronunciar e de compreender, principalmente porque só trabalhei com semestres iniciais”;
 - “Latino-americana. Questão de aderência pessoal”;
 - “O espanhol da Espanha, porque acredito ser a forma mais correta de ensinar os alunos, vale ressaltar a importância de falar das outras variantes também, para que o aluno possa escolher”;
 - “Admito que ainda não consegui manter uma unidade, misturo elementos das variantes espanhola e hispanoamericana”;
 - “A do espanhol *standard*, já que é o mais comum e é o mais falado”.
5. Considera importante o ensino das variedades diatópicas da língua espanhola? Por qual(is) motivo(s)?
- “Sim, inclusive na última aula, estava conversando com o primeiro semestre sobre a escolha das variedades linguísticas: seseo, yeísmo, “cheísmo”, voseo, aspiração do R |x| etc. Afinal, desde o início do curso, os alunos precisam conhecer tais variedades para que, quando tenham um contato com elas, principalmente em músicas e filmes, saibam reconhecê-las e não estranhem tais diferenças”;
 - “Sim, acredito que o aluno precisa conhecer as variedades e não achar que a língua é uniforme. Eles devem, na minha opinião, ter o direito de conhecer para poder escolher a que vão utilizar segundo seus objetivos”;
 - “Acho importante, porque o aluno poderá conhecer as variantes de todos os países que tem o espanhol como língua estrangeira e, com isso, reconhecê-la numa música, num diálogo, a possível nacionalidade dos envolvidos nas atividades, é cultura”;

- “Sim, claro. É importante o aluno ter noção dessas variações, posto que nunca se sabe quando terá que utilizá-las, ou então para poder compreender que não existe uma situação de “certo e errado”, o que facilita na comparação de certas formas de falar. Além disso, abrem-se os horizontes do aluno para as mais variadas formas de fala, as quais dão a ele a oportunidade de escolher a que mais se adequa à sua forma de falar e com a qual ele acha mais interessante”;
- “Sim, pois tais variedades fazem parte daqueles conteúdos essenciais para dominar satisfatoriamente uma língua, principalmente a espanhola que está espalhada por tantos lugares. E, ainda, é o momento mais oportuno para que o professor aborde questões como pluralidade cultural e respeito às diferenças”;
- “Sim, é fundamental conhecer as diferenças”;
- “Sim, para que o aluno aprenda as diversas possibilidades e maneiras da língua”;
- “Sim. Para poder entrar em contato com as variantes da língua”;
- “Sim. Os estudantes em sua grande maioria gostam de estar inseridos em diversos contextos que envolvam a língua espanhola e se interessam muito pelas variações”;
- “Eu acho importante porque nos ajuda a conhecer não só a língua, mas também a cultura de outros povos que fazem parte do Espanhol”;
- “Muito importante. Pela questão de apresentar aos alunos as diferentes variedades da língua espanhola”;
- “Sim. Para que o aluno conheça as possibilidades e possa escolher a sua e também criar um discernimento crítico sobre o que sejam diferenças regionais de sotaque”;
- “Sim, porque dá ao aluno a liberdade de escolher qual variante falar e ter o conhecimento de que existem essas variantes”;
- “Talvez ensinar as variedades não seja tão importante, principalmente devido ao tempo que se levaria para cada uma, mas comen-

tar, expor, proporcionar o conhecimento por parte dos alunos, isso sim é importante, visto que, dependendo dos objetivos e das necessidades, eles possam escolher”;

- “Sim, muito, até pela questão de escolha do próprio aluno, a pronúncia das variedades é uma questão de escolha, mas tem que seguir alguns critérios, tem que escolher um para falar e não misturar todos”.

3.2 Análise dos questionários

Os pontos contendo as respostas às cinco perguntas expressas anteriormente seguem a ordem de cada um dos participantes, ou seja, as respostas do informante número 1 estão em cada primeiro ponto que se segue após a pergunta, as do número 2 no segundo ponto, e assim sucessivamente. Isso foi feito para que o leitor possa ter uma visão geral das crenças de cada indivíduo sobre as abordagens realizadas.

Os resultados da pesquisa mostram crenças diferentes sobre as variedades diatópicas e seu ensino. Os dados revelaram uma crença forte dos professores em formação que caracterizam a variedade peninsular mais bonita, correta e adequada, desejando aproximar-se o máximo possível dela e, assim, melhor ensiná-la a seus alunos.

Dos 15 informantes, apenas dois já fizeram algum tipo de curso no exterior – um foi à Galícia (Santiago de Compostela) estudar galego e o outro estudou Teologia por dois anos na Colômbia e, durante um ano, lecionou Filosofia no mesmo país. Sobre o desejo de realizar um curso de língua espanhola fora do Brasil, foram obtidos os seguintes dados:

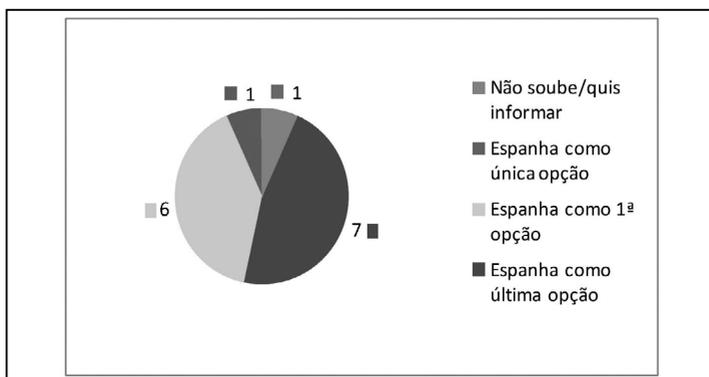


FIGURA 1 – Desejo de realizar um curso de espanhol no exterior

Nessa primeira questão, pois, já se viu claramente expresso o prestígio que possui a Espanha entre a maioria desses professores em prática, sendo importante ressaltar a crença de que o país é “o berço da língua” e, por isso, deve ser tão focado. Na América, verificou-se o prestígio que possuem Argentina, Chile e México.

Sobre como veem sua própria atuação, nenhum se considerou totalmente satisfeito, afirmando ter muito ainda a aprender, a melhorar, e que a prática de ensino exige isso. A maioria se preocupa com a questão da pronúncia, e é nesse ponto que se percebe a ênfase dada à variedade peninsular, reforçando a crença exposta anteriormente.

Na terceira abordagem, a propósito da importância ou não de se aproximar à pronúncia de um nativo, 12 informantes creem que sim, mas apenas oito definem de onde seria esse nativo, havendo um prestígio quanto aos espanhóis, o que reflete, uma vez mais, a valorização de uma variedade diatópica peninsular, ainda que a grande maioria não defina qual variante (no caso, verificou-se que se trata da denominada variante “castellana”¹).

¹ Segundo Moreno (2000), Espanha e América estão divididas, respectivamente, nas seguintes áreas no que tange a essa questão das variedades diatópicas: E1 – “Castellana” (representada pelos usos de “Madrid” ou “Burgos”), E2 – “Andaluza” (representada pelos usos de “Sevilla”, “Málaga” ou “Granada”) e E3 – “Canaria” (“Las Palmas” ou “Santa Cruz de Tenerife”); A1 – “Área Caribeña” (representada por “San Juan de Puerto Rico”,

Dentre as justificativas pela escolha de uma pronúncia semelhante a de um nativo espanhol (provavelmente de “Madrid”) estão as crenças de que a Espanha é o “local de origem” da língua, sendo essa variedade a “língua oficial” e o “falar mais bonito”. Contudo, outras importantes crenças foram reveladas nesse ponto, tal como a da não necessidade dessa proximidade com o falar nativo.

Os três que responderam negativamente à pergunta acreditam, por exemplo, que mais importante que se aproximar à fala de um nativo é fazer com que o aluno compreenda o que se fala, numa boa velocidade, para, assim, poder compreender bem e se comunicar. Afirmam não haver a necessidade de se aproximar à fala de um espanhol, ou colombiano, argentino etc., exatamente por não ser um falante nativo da língua.

Dando sequência, passamos à análise do quarto tópico, sobre a variedade da língua espanhola que eles adotam ou julgam adotar em sala de aula.

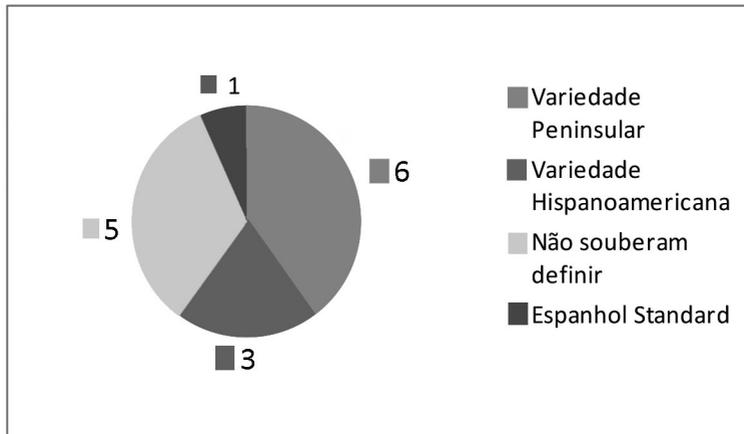


FIGURA 2 – Variedade adotada em sala de aula

“La Habana” ou “Santo Domingo”), A2 – “Área Mexicana y Centro americana” (“Ciudad de México” e outros territórios significativos), A3 – “Área Andina” (“Bogotá”, “La Paz” ou “Lima”), A4 – “Área Rioplatense” (“Buenos Aires”, “Montevideo” e “Asunción”), A5 – “Área Chilena” (“Santiago”).

Em síntese, prevaleceu a crença de que o “espanhol da Espanha” é a forma mais correta de ensinar os alunos. Porém, há um relevante número que diz evitar o uso de uma variante específica em sala de aula, sendo a principal causa a falta de domínio. Além disso, um único informante tratou da questão do uso de um espanhol *standard*, revelando a crença de que este sim é, na verdade, o que fala a maioria.

Quanto à apreciação do último ponto, todos concordaram que é importante o ensino das variedades diatópicas da língua espanhola, apresentando as seguintes crenças: os alunos precisam conhecer essas variedades desde o início do curso; precisam saber da heterogeneidade da língua, a fim de escolher que variedade usar segundo seus objetivos e afinidades; devem reconhecê-las em contextos e atividades variadas (“nunca se sabe quando terá que utilizá-las”); precisam perceber que não há certo e errado nesse contexto e isso deve ser passado aos alunos (“momento mais oportuno para que o professor aborde questões como pluralidade cultural e respeito às diferenças”); necessitam saber que os próprios alunos se interessam pelas variações e, por isso, o professor deve estar preparado; etc.

Não obstante todos terem respondido afirmativamente, outra valiosa crença foi revelada por um dos informantes: “Talvez ensinar as variedades não seja tão importante, principalmente devido ao tempo que se levaria para cada uma, mas comentar, expor, proporcionar o conhecimento por parte dos alunos, isso sim é importante, visto que dependendo dos objetivos e necessidades eles possam escolher”. Esta e outras relevantes colocações serão abordadas mais especificamente no próximo tópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados através dos questionários confirmaram algumas das colocações de pesquisadores citados no item anterior deste artigo, sobretudo a da existência de um excesso de prestígio atribuído à variedade diatópica peninsular “castellana”. Constatou-se, ainda, a exis-

tência de crenças preconceituosas no tocante às variantes linguísticas do espanhol da América, como se vê claramente, por exemplo, no quinto ponto da quarta pergunta do questionário: “[...] **minha pronúncia não é tão carregada como dos argentinos**, nem parecida aos [sic] chilenos, mexicanos, colombianos.” (Grifo da pesquisadora).

Como já revelado anteriormente, a crença de que a variedade peninsular seja “mais bonita, correta e adequada”, deixa claro o desejo que tem a maioria dos professores em formação, que foram alvos desta pesquisa, de se aproximar a essa variedade (ainda que não especifiquem uma variante). Creem também que, dessa forma, poderão ensinar melhor dita variedade a seus alunos. Ainda assim, pôde-se constatar outra relevante crença: a de que os alunos precisam ser apresentados às variantes, tendo em vista a importância de se conhecer a pluralidade linguística e cultural (fator considerado relevante no tangente ao respeito às diversidades), por não citar a existência de inúmeros objetivos e afinidades por parte dos próprios alunos.

Passando à crença unânime de que ainda têm muito a aprimorar em suas práticas, percebeu-se algo bastante positivo, posto que há uma boa abertura dos professores em formação para abordagens reflexivas de suas atuações. A maioria afirma querer incrementar mais suas aulas com expressões idiomáticas, novos léxicos etc., e, para isso, revelaram a intenção de realizar estudos e pesquisas para melhor atender o público discente. Há a crença de que os próprios alunos se interessam pelas variações e, por essa razão, o professor deve estar preparado.

Desvendou-se, ainda, a crença de que ensinar as variedades de maneira detalhada não é algo necessário, até mesmo porque isso demandaria muito tempo, algo complicado, já que o professor tem um semestre bastante corrido para cumprir um plano, em geral, demasiado rígido. Crê-se, pois, que o importante é “comentar, expor, proporcionar o conhecimento” dessas variantes aos alunos.

Pelo já exposto é que se objetiva, com os resultados da investigação e por meio de novas pesquisas, ajudar alunos-professores a refletir sobre suas práticas docentes e a rever suas crenças, demonstrando a importância do conhecimento, ainda que superficial, das variedades diatópicas de uma língua (no caso, a espanhola) para os alunos.

Outra proposta de pesquisa relevante seria a de identificar os fatores que podem estar por trás das crenças dos sujeitos da pesquisa, influenciando seu modo de lecionar, posto que detectar a origem dessas crenças pode ajudar, inclusive, no processo de reconhecimento e modificação delas, aproveitando-se o fato de serem ainda professores em formação, bastante abertos a reflexões e mudanças.

Segundo Barcelos (2007b, p. 117), há vários “aspectos que podem se constituir em obstáculos à mudança, tais como a natureza das crenças, a relação crença e ação e a influência dos fatores contextuais”. Daí a necessidade de se aplicar outros importantes instrumentos para dar sequência ao estudo, como já exposto anteriormente. Por meio deles é que adentraremos mais profunda e especificamente nessa “teia de crenças” (e práticas) que possui cada docente em formação, desvendando, por exemplo, os fatores que podem ter influenciado cada participante na escolha daquela que julga ser a sua variante; qual a sua real postura diante do ensino das variedades diatópicas do espanhol; se as ensina de maneira sistemática ou assistemática; como trabalha em sala as variantes e que recursos considera eficazes para a sua abordagem; etc.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares** – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a, p. 27-69.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, p.109-138, 2007b.

BUGEL, Talia. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. **ASELE. Actas XI**. 2000. p. 239-246.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

GARCÍA MURGA, Maria Hortencia Blanco. **As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do Espanhol**. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MORENO, Francisco Fernández. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

O DISCURSO DE HUGO CHÁVEZ COMO INSTRUMENTO ARTICULADOR DE UMA UNIDADE LATINO-AMERICANA¹

Ailton Claécio Lopes Dantas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Hugo Rafael Chávez Frías, presidente da Venezuela de 1999 até o ano de sua morte em 2013, destacou-se como defensor de um ideário bolivariano² de unidade dos povos latino-americanos, especialmente da América do Sul. Foi durante todo este período o chefe de Estado mais contestador do imperialismo norte-americano no nosso continente, principalmente depois da renúncia de Fidel Castro a um novo mandato presidencial em Cuba. Conquistou vários aliados, uns mais permanentes, como os presidentes da Bolívia, Evo Morales; do Equador, Rafael Correa; Daniel Ortega, na Nicarágua; os Kirschner, na Argentina; e o presidente do Peru em 2011, Ollanta Humala; outros mais circunstanciais, como Lula e Dilma, no Brasil; Tabaré Vázquez e depois Mujica, no Uruguai e Fernando Lugo, no Paraguai; além de relações que manteve fora do continente com países árabes, principalmente após a rearticulação da OPEP [Organização dos Países Exportadores de Petróleo] no ano de 2000.

¹ Este trabalho é uma versão modificada do artigo originalmente apresentado ao curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para aprovação na disciplina de Pesquisa e Produção da Língua Espanhola, em 04.06.2008. Artigo que viria a subsidiar os estudos da dissertação de mestrado defendida em 2012 utilizando o mesmo título.

² Bolivariano – conceito que vem do bolivarianismo, uma ideologia que se baseia nas ideias do libertador Simón Bolívar, expressas nos documentos: Carta de Jamaica, Discurso de Angostura e Manifiesto de Cartagena, entre outros.

Chávez possuía um forte apoio popular em seu país, porém enfrentou, durante seu segundo mandato, revoltas de setores mais poderosos economicamente e sofreu, inclusive, um golpe de Estado no ano de 2002, voltando a recuperar-se poucos dias depois e reassumir o poder. Em seu terceiro mandato, no entanto, foi derrotado no referendo sobre a reforma constitucional. E alguns setores, que antes o apoiavam, passaram a ficar mais críticos a suas ações. Embora tenha conseguido um novo mandato neste ano de 2012, a diferença de 1,6 milhões de votos sobre a oposição representou metade do que foi nas eleições presidenciais anteriores.

É nesse cenário político que discuto aqui como o presidente Chávez se utilizou de seu discurso político para ganhar adeptos a seu ideário bolivariano e como se legitimou em representante da ideia de unidade dos povos latino-americanos, para enfrentar o imperialismo dos Estados Unidos.

Desse modo, a ideia de unidade latino-americana defendida por Chávez era antagônica a uma integração com os Estados Unidos da América [do Norte] e, portanto, se contrapunha, por exemplo, a propostas como as da ALCA [Aliança para Livre Comércio das Américas] e apresentava, como alternativa, a ALBA [Aliança Bolivariana para as Américas].

Como todo ato de linguagem está ligado à ação mediante relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações que constroem simultaneamente o vínculo social (CHARAUDEAU, 2006, p. 17), o presidente Chávez utilizava estratégias discursivas para que, através do seu discurso, operasse uma mobilização político-social em torno de seus objetivos para, assim, adquirir legitimidade como representação social da unidade dos povos latino-americanos e fazer contraponto aos propósitos imperialistas do governo norte-americano.

Não analisarei a racionalidade política de Chávez, objeto de estudo da Filosofia Política, mas como os discursos do presidente venezuelano tornaram possíveis tanto a emergência dessa racionalidade política como a regulação dos atos políticos que dizem respeito a essa mesma racionalidade.

Como afirma Arendt (*apud* CHARAUDEAU, 2006, p.41-42):

[...] sem o acompanhamento da linguagem, a ação não perderia somente seu caráter revelador, ela perderia também, por assim dizer, seu sujeito; não haveria homens, mas robôs executando atos que, humanamente falando, permaneceriam incompreensíveis. A ação muda não seria mais ação, pois não haveria mais ator e o ator, este fazedor de atos, não é possível se ele não for, ao mesmo tempo, falador de palavras. A ação que ele começa é revelada humanamente pelo verbo, e ainda que possamos perceber seu ato em sua aparência física bruta sem acompanhamento verbal, o ato não adquire um sentido senão pela palavra na qual o agente identifica-se como ator, anunciando o que ele faz, o que fez, o que ele quer fazer.

Dessa forma, o discurso dá sentido às ações do agente. E, por isso, é um instrumento de articulação de um propósito, neste caso, o da unidade latino-americana. Identifico como, através de seu discurso, Chávez articulava ações que o legitimaram como representante de uma gente e de um ideário de unidade latino-americana.

Parece-me claro que isso tudo não se dava sem contestação. Se Chávez era um forte contestador do imperialismo norte-americano no continente, ao mesmo tempo enfrentava oposição ao seu projeto de unidade em sua própria nação.

Por isso, realizo uma investigação dos procedimentos enunciativos presentes no discurso do presidente venezuelano, a fim de identificar como estão implicadas as vozes de seus adversários políticos e como ele dialoga com essas vozes.

Não se trata de defender, pois, se Chávez era o legítimo representante do povo latino-americano, mas como ele construiu esse ethos, essa imagem de si ou autoimagem; como, através de seus discursos, mobilizou o pathos para agir sobre o sentimento e as emoções da gente venezuelana

e latino-americana, mais que propriamente identificar o logos, a argumentação por ele utilizada para convencer, ainda que esse seja também um de nossos objetivos.

Este artigo é uma operação crítica para desvelar as estratégias discursivas do presidente Hugo Chávez em sua proclamada revolução bolivariana como tentativa de unificação não só de uma nação, mas de um conjunto de nações, frente ao imperialismo norte-americano.

Este trabalho é mais um aporte ao debate sobre nosso continente, mostrando a importância do discurso para a significação dos atos.

Para lograr esses objetivos, realizei um estudo qualitativo dos discursos escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa, analisando as seguintes categorias: os *ethé*, os imaginários sociodiscursivos, os procedimentos linguísticos enunciativos e a cenografia, presentes na fala do presidente venezuelano.

Os discursos proferidos pelo presidente Hugo Chávez que compõem o *corpus* da pesquisa para análise são: o discurso na instalação da I Cúpula do Grupo dos Três³, em 07 de abril de 2001; o discurso de restituição dos poderes, em 14 de abril de 2002; o pronunciamento na LXI Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas [ONU], no dia 20 de setembro de 2006; o discurso de posse de seu terceiro mandato, em 10 de janeiro de 2007; e o discurso de Hugo Chávez no encerramento da IV Cúpula do Petrocaribe⁴, em 21 de dezembro de 2007, em Cienfuegos, Cuba.

O discurso na instalação da I Cúpula do Grupo dos Três, a partir de agora I CG-3, foi por mim escolhido como representante de um de seus discursos do segundo mandato, em uma esfera supranacional latino-americana, antes do golpe de Estado, no ano de 2002. Escolhi o discurso de restituição dos poderes, a partir de agora R.P., por ser um extrato de um momento de tensão política na Venezuela, depois de uma

³ Grupo formado por Colômbia, Venezuela e México.

⁴ Aliança comercial entre Venezuela e países do Caribe para venda de petróleo em condições preferenciais.

tentativa de golpe de Estado. O da Assembleia da ONU, a partir de agora LXI A.ONU, por representar um discurso em um organismo internacional, fora do lócus político da Venezuela, e cinco anos depois do 11 de setembro de 2001, em um evento que ocorria na cidade de Nova York. O de posse de seu terceiro mandato, a partir de agora T.P., como representação de seus compromissos políticos atuais de governo. E o proferido no encerramento da IV Cúpula do Petrocaribe, a partir de agora IV CP, e o proferido no encerramento da IV Cúpula do Petrocaribe, a partir de agora IV CP, como representativo de um dos primeiros encontros em um organismo latino-caribenho, durante seu terceiro mandato.

1 O DISCURSO POLÍTICO: UM JOGO DE FACES E OUTRAS ESTRATÉGIAS

Um debate atual no campo da Análise do Discurso é o de que o discurso político, ainda que seja uma mistura do *logos*, do *ethos* e do *pathos*, progressivamente tem se deslocado do primeiro para os dois últimos, do lugar do conteúdo dos argumentos para o de sua cena. Desse modo, acabam os valores de *ethos* e *pathos* por assumir o lugar de valores de verdade.

Por isso, afirma Charaudeau (2006, p. 46): “Há um discurso das ideias que se constrói mediante um discurso do poder, o primeiro pertence a uma problemática da verdade e o segundo a uma do verossímil [dizer ao mesmo tempo o Verdadeiro, o Falso e o Possível]”.

Revel (2005, p. 37) diz que:

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas.

O conceito de *ethos* aqui estudado “diz respeito à imagem daquele que fala e que é igualmente suscetível de tocar o auditório pela identificação possível entre este e a pessoa do orador”. (MATHIEUCAS-TELLANI *apud* CHARAUDEAU, 2006, p. 82).

Diferente do que se propõe na filiação de Isócrates⁵, de Cícero e dos retóricos da Idade Clássica, para os quais o *ethos* seria um dado preexistente ao discurso e se referiria ao enunciador [à pessoa como ser que fala], situo-me na filiação aristotélica e no que diz Maingueneau: “O *ethos* está [...] ligado ao exercício da palavra, ao papel a que corresponde o seu discurso...” (MAINGUENEAU *apud* CHARAUDEAU, 2006, p. 114-115).

Assim afirma Charaudeau (2006, p.115):

De fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê.

Sobre o *pathos*, no prefácio de Michel Meyer (2000, p.32) à *Retórica das paixões*, de Aristóteles, diz Meyer: “O *pathos* é precisamente a voz da contingência, da qualidade, que se vai atribuir ao sujeito, porém que ele não possui por natureza, por essência.”

Ou o próprio Aristóteles, sobre o *pathos*: “No entanto, visto que a retórica tem como fim um juízo, é necessário não só atentar para o discurso, a fim de que ele seja demonstrativo e digno de fé, mas também pôr-se a si mesmo e ao juiz em certas disposições.”

O *logos* pertence, como afirma Charaudeau (2006), ao domínio da razão e é o que torna possível convencer.

Sobre a cenografia, outro aspecto que abordarei no discurso de Chávez, afirma Maingueneau (2001, p. 87-92):

⁵ Orador e retórico ateniense que combateu a filosofia platônica e viveu de 436 a.C. até 338 a.C.

A cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, [...] é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala e que se pode apoiar em cenas validadas, isto é, já instaladas na memória coletiva.

Os imaginários sociodiscursivos constituem, segundo Charau-deau (2006, p. 203):

[...] representações que circulam em um dado grupo social e que ajudarão na constituição da identidade do sujeito. [...] O imaginário não é uma imagem da realidade, mas que também a interpreta e a faz entrar em universo de significações.

Desse modo, analisarei quais imaginários sociodiscursivos são mobilizados no discurso do presidente venezuelano Chávez e como podem ajudar em sua legitimação de representante da unidade entre os povos latino-americanos.

Os procedimentos enunciativos, outro conceito importante para discutir em nosso trabalho, permitem:

[...] àquele que fala colocar-se em cena [enunciação “elocutiva”], implicar seu interlocutor no mesmo ato de linguagem [enunciação “alocutiva”], ou apresentar o que é dito como se ninguém estivesse implicado [enunciação “delocutiva”]. (CHARAU-DEAU, 2006, p. 174)

É a partir destes conceitos e categorias: ethos, imaginários sociodiscursivos, cenografia e procedimentos enunciativos que analisarei o *corpus* desta pesquisa.

2 O ATAQUE AO IMPERIALISMO NORTE-AMERICANO

No ataque ao imperialismo como eixo em seus discursos, Chávez mobiliza diversos *ethé*: os de guia profético, de chefe soberano [e combatente], de solidariedade, de potência, de caráter e de poder.

Aqui está uma enunciação elocutiva, na qual primeiramente Chávez, como locutor, faz uma interpelação retórica, mediante solicitação, aos chefes de Estado presentes na LXI Assembleia da ONU [LXI A-ONU], para que lhes tome como testemunhas do que dirá, combatendo o imperialismo norte-americano: “*En primer lugar quiero invitarles con mucho respeto a quienes no hayan podido leer este libro, a que lo leamos; Noam Chomsky, uno de los más prestigiosos intelectuales de esta América y del mundo, Chomsky, uno de sus más recientes trabajos: Hegemonía o supervivencia, la estrategia imperialista de Estados Unidos*”. E, depois, toma por testemunha particular a presidenta da Assembleia: “*Es muy bueno, señora Presidente. Seguramente usted lo conoce.*” Dessa forma, consegue envolver e transferir os convidados [os que ouvem] ao evento a sua cena discursiva, implicando-lhes.

Mais adiante em seu discurso, ao mostrar-se convicto da ameaça imperialista [enunciação elocutiva], e revestido dessa figura de *guia profético*, que adverte aos outros dos riscos e perigos que os ameaçam, busca consolidar esse *ethos* de *chefe combatente* do imperialismo: “*Miren [alocução], yo creo [elocução] que los primeros ciudadanos que deberían leer este libro son los ciudadanos hermanos y hermanas de los Estados Unidos, porque la amenaza la tienen en su propia casa; el diablo está en casa, pues. [...] El señor Presidente de los Estados Unidos, a quien yo llamo el diablo*”.

A declaração acima oscila ou participa de vários *ethé*, desde o *ethos de potência*, pela violência verbal com que acusa o presidente norte-americano, um *ethos de caráter*, que está conectado com um imaginário de força de espírito (CHARAUDEAU, 2006, p. 139) daquele que sente a necessidade de demonstrar a indignação que lhe toma, e um *ethos de poder*, representado pela ideia daquele que sabe lutar, que pode, no entanto, produzir tanto efeitos positivos como negativos.

A afirmação do presidente demonstra a típica encenação dos discursos políticos – apesar de não ser o único – que se realiza seguindo o cenário clássico dos contos populares e das narrativas de aventura: uma situação inicial que descreve o mal, a determinação de sua causa e a repa-

ração desse mal pela intervenção de um herói natural ou sobrenatural. É na estigmatização da origem do mal que se inscreve uma das estratégias de desqualificação do adversário. (CHARAUDEAU, 2006, p. 91-92).

“*Como vocero del imperialismo* [governo norte-americano, causador do mal] *vino a dar sus recetas para tratar de mantener el actual esquema de dominación, de explotación y de saqueo a los pueblos del mundo* [o mal imperialista]... *Nosotros... no podemos permitir que se instale la dictadura mundial* [implica a todos os outros povos e se coloca numa situação de solidariedade].” E mais adiante “vestido” da figura do que ouve e conhece a esses povos oprimidos põe em evidência em seus discursos o imaginário de soberania popular e o *ethos* de solidariedade: “*¿qué le dirían esos pueblos a él* [George Bush], *si esos pueblos pudieran hablar? ¿qué le dirían? Yo* [enunciação elocutiva] *se los voy a recoger porque conozco a la mayor parte del alma de esos pueblos, los pueblos del Sur, los pueblos atropellados. Dirían: “Imperio yankee go home”* [LXI A-ONU]. Aqui é Chávez que se coloca em cena como porta-voz [*ethos* de *solidariedade*] dos povos do Sul e contra o imperialismo.

É em nome desse ideal de soberania popular que se praticam os atos de insubmissão (CHARAUDEAU, 2006, p. 238), como o proposto na fala de Chávez, além do que o *ethos de solidariedade* faz do político um ser que não só está atento às necessidades dos outros, mas que as compartilha e se torna responsável por elas (CHARAUDEAU, 2006, p. 163).

3 SOBERANIA POPULAR, NACIONAL E LATINO-AMERICANA: construção de uma identidade e unidade latino-americana

O conceito de soberania está relacionado à representação: quando representamos, falamos [ou agimos] em nome de uma entidade que nos supera e que nos delegou – provisoriamente – esse poder de falar em seu nome (CHARAUDEAU, 2006, p. 69).

⁶ Império yankee, vá embora.

Em diversos momentos e de diversas formas, pois, Chávez se mostrará como representação dessa entidade: popular, nacional e latino-americana.

Aqui Chávez se coloca em cena [enunciação elocutiva], para mobilizar os imaginários sociodiscursivos: “*!Estoy defendiendo la dignidad de un pueblo [soberania popular], de un país [soberania nacional]!*”⁷

E quando vai defender o processo de reforma constitucional, outra vez mais, evoca o imaginário sociodiscursivo de soberania popular: “*Si es aprobada...pues! ¡Aquí...ahora...la Revolución Bolivariana no depende de un hombre...no depende de Chávez! Es el pueblo el que está activando...y sobre todo a partir de hoy!*”⁸

O imaginário de soberania popular se sustenta por discursos que se referem a um mundo, atual ou em construção, no qual o povo reina como responsável por seu bem-estar. Esse imaginário pode contrapor-se ao da tradição, que propõe uma busca espiritual a uma luz de origem. (CHARAUDEAU, 2006, p. 227). No entanto, Chávez os mistura, como perceberemos mais adiante, quando constrói o *ethos* de chefe soberano.

Noutros momentos, continua afirmando a soberania nacional: “*El objetivo tiene que ser el mismo para todos – con nuestras diferencias – la Patria, la Venezuela que es de todos.*”⁹

O imaginário da unidade [interna da Venezuela e continental do povo sul-americano], por fim, faz-se presente quando cita Bolívar na Carta de Jamaica¹⁰: “*Sólo la unión nos falta para completar la obra.*”¹¹

Em outra situação, menciona Bolívar, na Carta da Jamaica: “*Yo deseo más que otro alguno ver formar en América la más grande nación del mundo menos por su extensión y riquezas que por su libertad y su gloria.*” [I CG-3]

⁷ Tomada de posse de seu terceiro mandato (T.P.)

⁸ T.P.

⁹ Restituição dos Poderes (R.P.)

¹⁰ Carta de Simón Bolívar a Henry Cullen, sobre os motivos que causaram a queda da Segunda República da Venezuela, no contexto da independência.

¹¹ T.P.

Ou quando convoca a superação da pobreza nos países da região: “*Para comenzar a salir de este laberinto necesario es que vayamos retomando verdaderamente el proyecto anfictiónico bolivariano y es que, definitivamente, Bolívar es el camino*”. [I CG-3]

De outro modo, busca uma filiação histórica, através do imaginário sociodiscursivo de tradição: “...*somos los hijos de Bolívar*”¹², *somos los hijos de Martí*¹³, *somos los hijos de Toussaint Louverture*¹⁴, *y las hijas*.” [IV CP]

Assim como o faz ao despedir-se no encerramento da III Cúpula dos Povos da América¹⁵: “*Un abrazo bolivariano, sanmartiniano, peronista, guevarista, bolivariano y revolucionario para todos y para todas*”.

E falando do projeto de unidade, Chávez mobiliza os imaginários de humanismo e igualitarismo contra o economicismo, para justificar outro imaginário: o de modernismo [Nueva Era] como contraponto à era atual de globalização econômica:

Qualquer projeto de integração que pretenda apenas nos transformar em um grande supermercado que fique preso ao círculo perverso do economicismo, que não coloque o ser humano acima de qualquer coisa, seria um projeto para as minorias, seria um projeto sem povo, sem combustível para mover a máquina da nova história [minha tradução].¹⁶

¹² Líder da independência da Colômbia, Venezuela e Equador. Ver referência de bolivariano.

¹³ Mártir da independência cubana.

¹⁴ Maior líder da Revolução haitiana. Primeiro líder negro a vencer as forças de um império colonial em seu próprio país.

¹⁵ Evento protagonizado por organizações populares e movimentos sociais do continente americano.

¹⁶ “Cualquier proyecto de integración que solo pretenda convertirnos en un gran supermercado que se quede atrapado en el círculo perverso del economicismo, que no coloque al ser humano por encima de cualquier otra cosa, sería un proyecto para las minorías, sería un proyecto sin pueblo y por tanto, sin combustible para mover la máquina de la nueva historia”

Desse modo, ao questionar o modelo globalizante de integração proposto pelo governo estadunidense, Chávez buscava resignificar a modernidade como sendo uma promessa de futuro, de uma nova Era baseada em relações igualitárias entre os povos.

4 A FIGURA DO GUIA SUPREMO E SUAS VARIANTES: PROFÉTICO E CHEFE SOBERANO

A figura do guia profético consegue conciliar dois imaginários sociodiscursivos contraditórios: o de *tradição* e o de *modernidade*, como se percebe no enunciado por Chávez:

“[...] tomando como inspiração nossas raízes da indianidade venezuelana, do profundo de nossa venezuelanidade... Dizia Bolívar... o Pai Bolívar... Escreveu Bolívar...’Eu espero muito do tempo... seu imenso ventre contém mais esperanças que acontecimentos passados... E os acontecimentos futuros hão de ser superiores aos pretéritos’”. [minha tradução].¹⁷

Tal enunciado, definitivamente, ajuda a construir a figura do guia profético que é aquele que, ao mesmo tempo em que é fiador do passado, se volta para o futuro, para o destino dos homens (CHARAUDEAU, 2006, p. 155).

O imaginário de *modernidade* é um conjunto de representações que os grupos sociais constroem a propósito da maneira como percebem ou julgam seu instante presente, em comparação com o passado, atribuindo-lhe um valor positivo, mesmo quando o criticam (CHARAUDEAU, 2006, p. 215). Enquanto que o imaginário de *tradição* seria um discurso de retorno às raízes, de recuperação da origem da identidade (CHARAUDEAU, 2006, p. 211).

¹⁷ “...tomando como inspiración a nuestras raíces de la indianidad venezolana de lo profundo de nuestra venezolanidad... Decía Bolívar...el Padre Bolívar... Escribió Bolívar...’Yo espero mucho del tiempo...su inmenso vientre contiene más esperanzas que sucesos pasados...Y los acontecimientos futuros han de ser superiores a los pretéritos’.

Se a figura de Bolívar como Pai serve como inspiração divina ao *profeta*, a combinação também entre valores do passado e conquistas do futuro serve para que o imaginário de modernidade não apague a memória coletiva do passado. Como diz Marc Augé (1994, *apud* CHARAUDEAU, 2006, p. 212): “*A palavra política... ao dirigir-se a todos, deve prevenir as rupturas de sentido entre gerações.*”. É o modo que Chávez busca para que, ao tempo em que defende uma transformação social, apresente-se como defensor das raízes culturais da Venezuela e da América Latina.

A figura do guia supremo, em sua variante profética, faz-se diversas vezes presente no discurso de Chávez, também mediante a evocação do cristianismo: “*Llegó la hora...!Está escrito en el Eclesiastes! Todo lo que va a ocurrir tiene su hora...llegó la hora del fin de los privilegios, del fin de las desigualdades...!Llegó la hora!*” [T.P.]

A figura do chefe soberano é ligeiramente distinta da do guia. A soberania é o que funda a legitimidade do político. Para isso, é necessário observar de que modo o político pode construir para si um *ethos* que lhe permita assumir uma posição de fiador dos valores a ponto de confundir-se com eles (CHARAUDEAU, 2006, p. 157). Ele pode fazê-lo de diversas maneiras: proferindo discursos sobre os seus valores de democracia, a soberania popular, a identidade nacional e as grandes linhas de seu projeto político, celebrando o povo, o país, o regime institucional (CHARAUDEAU, 2006, p. 157).

É o que faz Chávez no que diz respeito aos mais profundos valores bolivarianos: “*Juro conceder a Venezuela un gobierno que sea eminentemente popular... eminentemente justo... un gobierno que haga triunfar la igualdad y la libertad.*”, através da enunciação elocutiva, pela qual assume seus compromissos de fiador desses valores. Aqui evoca também, para a construção desse *ethos*, o imaginário sociodiscursivo de *igualitarismo*, que representa uma sociedade fundada na [ou que busca alcançar] justiça absoluta (CHARAUDEAU, 2006, p. 232).

E, quando evocando Bolívar, refere-se ao seu projeto de igualdade bolivariano como projeto socialista: “*Y dice en Angostura: ‘que los hombres nacen todos con derechos iguales a los bienes de la sociedad...eso está sancionado por la pluralidad de los sabios...Díganme si esto no es socialismo...*” Mais outra vez, faz-se presente o imaginário sociodiscursivo do igualitarismo.

A figura do chefe soberano também aparece quando justifica seus atos em nome da lei: “... *que todos los sectores del país terminemos de aceptar de una buena vez y definitivamente que aquí hay un gobierno legítimamente constituido* [o apelo à lei], *que aquí hay una Constitución...*” dito à oposição, especialmente. [R.P.]

E aqui, por fim, se conjugam, simultaneamente, os dois *ethé*, nesta enunciação elocutiva, em que Chávez assume compromissos: “*Construir el Socialismo venezolano! En ello se nos irá la vida! ¡Toda la vida! Pero no me cabe la menor duda... que ese es el único camino a la redención* [guia profético] *de nuestra Patria* [chefe soberano].” [T.P.]

5 ETHOS DE HUMANIDADE

Constitui um imaginário importante para a imagem do político. O “ser humano” é mensurado pela capacidade de demonstrar sentimentos e, às vezes, expressão de sentimentos e visão política se misturam, geralmente em acontecimentos dramáticos (CHARAUDEAU, 2006, p. 149), como no que diz Chávez neste trecho: “*Pensaba mucho en ustedes, en millones, en la angustia, en la incertidumbre que había. [...] porque tengo ya casi una década metido en la entraña del pueblo y de ahí no voy a salir más nunca jamás.*” [R.P.]

6 A CENOGRAFIA CRISTÃ

Chávez, em diversos momentos de seus discursos, mobiliza cenas validadas, *que são cenas previamente instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam* (MAINGUE-

NEAU, 2001, p. 93), para compor uma cenografia capaz de garantir-lhe força argumentativa a seus discursos. Costuma ser, geralmente, nos discursos analisados, uma cenografia baseada no cristianismo (trechos e símbolos).

O presidente venezuelano enuncia, através de uma cenografia da reconciliação, um apelo à unidade, depois do golpe de Estado que sofreu de setores da oposição:

Pois invoquemos a Cristo a Deus nosso Senhor e nos enchamos de paz, faz muita paz espiritual neste momento para todo o país, faço um chamado à calma, faço um chamado à racionalidade de todos. Faço um chamado a que nos voltemos à reunião do país. [minha tradução]¹⁸

A cena validada nessa cenografia de uma família cristã é a da figura de Cristo como reconciliador [símbolo]. Uma imagem contraditória, mas que se sobrepõe entre redenção e arrependimento. A primeira figura, a do Cristo crucificado, representa o esquema da redenção, em que um se sacrifica para o resgate dos demais. A segunda figura que se supõe nessa cenografia é como se fosse uma família cristã que estivesse desunida [o povo venezuelano] e o pai [o presidente] os chama [a todos] à reunião. Isso compreendido porque se refere ao discurso de Chávez no momento da restituição dos poderes, depois de ter sofrido um golpe de Estado. Isso suporia, pois, um ato de arrependimento de ambas as partes. O arrependimento, de acordo com Charaudeau (2006), age de modo mais restrito, pois salva só uma comunidade definida [a venezuelana, no exemplo], porém a salva duplamente: dela mesma, à medida que, sem esse chefe [Chávez], não haveria tido a iniciativa, e a salva de uma parte dela mesma, daqueles que estariam contra essa iniciativa – a oposição a Chávez.

¹⁸ “Pues invoquemos a Cristo a Dios nuestro Señor y llenémonos de paz, hace mucha paz espiritual en este momento para todo el país, para todos los sectores hago un llamado a la paz, hago un llamado a la calma, hago un llamado a la racionalidad de todos. Hago un llamado a que volvamos a la reunión del país”.

Nessa cena política [cena englobante], representada pelo discurso oral de um presidente a sua gente, como cena genérica, é que o discurso de Chávez constrói a cenografia cristã, a qual leva o quadro cênico a deslocar-se para o segundo plano; assim o povo que ouve a enunciação recebe-a, inicialmente, como uma reflexão cristã, e não como um discurso político.

É o que faz Chávez ao utilizá-la [a cenografia cristã] para defender o socialismo bolivariano: “*Vendían sus propiedades y sus bienes [os apóstolos] y los repartían según las necesidades... Principio del socialismo... Hecho de los Apóstoles...*” [T.P.]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, deixo demonstrado como, através dos *ethé*, os procedimentos linguístico-enunciativos, os imaginários sociodiscursivos e a cenografia dos discursos analisados, o presidente venezuelano Hugo Chávez Frías busca legitimar-se como defensor de um ideário de unidade latino-americana, utilizando seu discurso como uma ferramenta a serviço dessa estratégia.

Ficou demonstrada, como diz a literatura pesquisada, a instabilidade dos *ethé* e dos imaginários sociodiscursivos com os quais jogam os sujeitos do discurso, sendo possível combinar representações contraditórias, para atingir o objetivo discursivo, qual seja ele.

Espero com esse artigo haver contribuído com a reflexão crítica no campo da Análise do Discurso e sobre o que ocorre agora na América Latina.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Prefácio Michel Meyer. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político** (traducción al portugués de **Le discours politique: les masques du pouvoir**, 2005). São Paulo. Editora Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ORGANIZADORES E COLABORADORES

OS ORGANIZADORES

Carla aguiar Falcão

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão em Empreendimentos Turísticos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e concluiu Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. É membro do grupo de pesquisa de Multirreferencialidade, Educação e Linguagem – GPMEL e do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil - NUPELE-Brasil, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, no qual atualmente atua como professora do Curso de Espanhol na modalidade presencial e como Coordenadora do curso de Letras-Espanhol a Distância.

Contato: carla.falcao@gmail.com

Cleudene de Oliveira Aragão

Fez sua graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1994) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1998). Defendeu em dezembro de 2006 sua tese sobre Ensino da Literatura na Universidade, feita na Universitat de Barcelona. Realizou pesquisa de Pós-doutorado na UFMG, junto ao Grupo do Letramento Literário do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita). Atualmente é professora de língua e literatura espanholas no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, onde atua em pesquisas sobre letramento literário e educação literária. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (espanhol e literatura), atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino da literatura, formação de leitores, fomento à leitura, ensino de língua espanhola, leitura literária e língua estrangeira e tratamento didático do texto literário no ensino de línguas. Líder do Grupo de Pesquisa GPLEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo. <https://www.facebook.com/leituraleer/>

Contato: cleudene.aragao@uece.br

Girlene Moreira da Silva

Professora de Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Concluiu curso de Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará e Doutorado em Linguística Aplicada também na Universidade Estadual do Ceará.

Contato: girlene.moreira@ifrn.edu.br

Glauber Lima Moreira

Graduado em Letras Português/Espanhol (2005) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2009). Doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) em 2018. Atua como Professor de Espanhol do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Lexicologia e Lexicografia. Possui o Diploma de Proficiência em Língua Espanhola - D.E.L.E. Pesquisa e divulga o uso do dicionário como ferramenta de ensino/aprendizagem na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. É membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo - EITUR/UFPI e Lexicologia, Terminologia e Ensino - LETENS/UECE. Contato: glauberlimamoreira@hotmail.com

OS COLABORADORES

Ailton Cláécio Lopes Dantas

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Defendeu a dissertação cujo título é: “O discurso de Hugo Chávez como instrumento articulador de uma unidade latino-americana”, em abril de 2012. Formado em Letras, com licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa e Espanhola, pela Universidade Estadual do Ceará, 2008. Atualmente é professor de Espanhol. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Análise do Discurso. Contato: ailton_socialista@hotmail.com

Andressa Luna Saboia

Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2010, com graduação em Letras (Português/ Espanhol) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestrado em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Atualmente, é coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Campus EaD do FRN. Desenvolve projetos de extensão e pesquisa relacionados, sobretudo, ao uso do texto literário como recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e ao estudo de crenças de professores e alunos desse idioma. É membro do grupo de pesquisa “Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo” (GPLEER/UECE) e do grupo de extensão “Clube da Leitura” (IFRN-CM). Contato: andressa.luna@ifrn.edu.br

Antonio Luciano Pontes

Natural de Pacajus, CE. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É mestre em Língua Portuguesa (UFPB). Possui doutorado em Linguística (UNESP), sob a orientação da Professora Doutora Ieda Maria Alves (USP). Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS). Professor adjunto de Linguística no curso de Letras da UECE, no qual leciona as disciplinas Semiótica, Teorias Linguísticas e Lexicologia. Nesta mesma universidade, está vinculado ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada (PosLA). Participa como membro-efetivo do GT Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, da ANPOLL. Atualmente tem duas pesquisas em andamento. A primeira é um trabalho na área de Geografia Linguística (Projeto Atlas Linguístico do Brasil-ALiB). A segunda diz respeito à análise de dicionários de aprendizagem. Orienta pesquisa nos níveis de iniciação científica, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Tem organiza-

do livros, publicado capítulos, artigos em revistas especializadas, voltados para Lexicologia, Metalexicografia Pedagógica, Terminologia. Dentre suas publicações, destaca-se o livro “Glossário dos Termos da Cultura do Caju”, publicado pela EMBRAPA e o livro “Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê”. Atualmente é professor Titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Pau dos Ferros e está ligado ao Programa de Pós-Graduação dessa universidade. Contato: pontes1234@gmail.com

Francisca Anatânia Maia Bessa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002), em Letras/Língua Espanhola e respectivas literaturas (2010) também pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Especialização em Prática Docente do Espanhol pela Faculdade Vale do Jaguaribe (2011). Atua como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental há 13 anos. Tem experiência na área de Linguística com ênfase, sobretudo, em Linguística do texto. Possui interesse pelas seguintes temáticas: texto acadêmico, estrutura retórica, ensino de línguas. Contato: annatania_maia@hotmail.com

José Cezinaldo Rocha Bessa

Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Estudos da Linguagem, na área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, com período de estágio de doutorado no exterior na Université de Paris VIII (bolsa PDSE/CAPES). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros, onde atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), Mestrado Acadêmico, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL), Mestrado Acadêmico e doutorado. Foi o idealizador e é o atual editor-geral da revista Diálogo das Letras. É membro do Conselho editorial das Edições UERN. Concentra interesse pelos estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, dedicando-se especialmente a estudos informados pelas seguintes temáticas: gêneros do discurso, produção textual, ensino de língua materna, dialogismo, discurso citado, voz autoral, plágio, escrita e comunicação científica. Contato: cezinaldobessauern@gmail.com

Maria Djany de Carvalho Araújo

Professora no Instituto Federal do Ceará (IFCE). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2017). Mestre em Educação (2011) pela Universidad San Carlos, Paraguai. Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2010), pela Faculdade Kurius (FaK). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e Graduada em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (2001). Possui experiência docente nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação a Distância (EaD); estendendo-se à Assessoria e Coordenação Pedagógica. Contato: djany-dcarvalho@hotmail.com

Maria Talita Rabelo Pinheiro

Professora de Português e Espanhol, graduada em Licenciatura plena pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Português/Espanhol (2009), com Especialização em Tecnologias Digitais na Educação pela Faculdade Sete de Setembro (FA7), e com cursos na Casa de Cultura Hispânica pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Núcleo de Línguas (espanhol) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e português pelo IMPARH, com ênfase em língua estrangeira moderna. Leciona desde 2007, passando por escolas públicas e privadas. Atualmente é professora EBTT do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) campus Senhor do Bonfim, lecionando disciplinas relacionadas à área de Metodologia Científica nos cursos subsequente e graduação, além de Espanhol no ensino médio. Contato:talitarabelo27@gmail.com

Neyla Denize de Sousa Soares

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA/UECE. Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. Possui Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE (Nível Intermediário). Atualmente está vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), atuando como Coordenadora Pedagógica na EEMTI CAIC Maria Alves Carioca, em caráter efetivo. Contato: neyladen@gmail.com

Pedro Adrião da Silva Júnior

Professor da Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas e do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte (UERN). Doutor em Língua Espanhola pela *Universidad de Salamanca (USAL)*, Espanha, e licenciado em Letras pela UERN. Atualmente realiza pesquisas concernentes ao ensino do espanhol como língua estrangeira, nas áreas da Pragmática, da Análise do Discurso, especificamente no uso dos Marcadores do Discurso, da Linguística Contrastiva, da Metodologia do espanhol como língua estrangeira e do componente cultural no ensino do E/LE. Contato: pedrolatino9@hotmail.com

Rufina Maria Fonteles Castro

Professora, graduada em Letras - Português e Espanhol e Especialista em Ensino de Semiótica Aplicada à Literatura e áreas afins, pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora no Curso de Letras do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, PE, ministrando disciplinas no núcleo de língua espanhola dessa instituição; também atua como coordenadora do curso de extensão em língua espanhola, tendo sob sua orientação professores tutores - alunos da graduação em espanhol. Ademais, é professora tutora de língua espanhola - bolsista CNPQ - no EaD da Universidade Federal do Ceará; mas já esteve em outras instituições, como a Universidade do Vale do Acaraú. Assim que tem considerável experiência em educação superior. É escritora e acadêmica da Academia Feminina de Letras do Ceará, ocupando a cadeira nº. 32. Tem poemas publicados em livros de autoria única, como também em diversas coletâneas. Sua experiência docente também alcança o Magistério do Campo – professora do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, UECE/INCRA, com as disciplinas de Língua espanhola e Literatura brasileira. Também possui publicação de capítulo em livro de caráter didático. Contato: rufinahfontelles@gmail.com

Sara de Paula Lima

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC e professora substituta do Curso de Letras Espanhol da UECE. Atua também como professora do Curso Semipresencial de Letras Espanhol do Instituto UFC/Virtual. Desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores de línguas e à produção escrita em língua espanhola. Contato: saraalima@gmail.com

Yordanys González Luque

Formado em Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, em Havana, e aluno do programa de doutorado Perspectiva Histórica, Política e Comparada da Educação, oferecido pela faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, Espanha. Atua na área de ensino, com ênfases na utilização das novas tecnologias na sala de aula, pesquisando os efeitos que as TIC têm no aprendizado dos alunos. Contato: yordanysgonzalezluque@gmail.com