

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

ESPAÑHOL

VOLUME 16

ENSINO MÉDIO

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas
- Vol. 14 – Filosofia
- Vol. 15 – Sociologia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Espanhol: ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e
Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília : Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica, 2010.
292 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 16)

ISBN 978-85-7783-040-4

1. Espanhol. 2. Ensino Médio. I. Barros, Cristiano Silva de. (Coord.)
II. Costa, Elzimar Goetteenauer de Marins. (Coord.) III. Brasil. Ministério
da Educação. Secretaria de Educação Básica. IV. Série.

CDU 811.134.2:373.5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESPAANHOL

Ensino Médio

Brasília
2010

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica

Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

Equipe Técnico-Pedagógica

Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernés Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Apoio Administrativo

Gabriela Brito de Araújo
Gislenilson Silva de Matos
Neiliane Caixeta Guimarães
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Coordenação da obra

Cristiano Silva de Barros
Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Autores

Andrea Silva Ponte
Adrián Pablo Fanjul
Cristiano Silva de Barros
Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Del Carmen Daher
Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno
Fernanda dos Santos C. Rodrigues
Gretel Eres Fernández
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Luciana Maria Almeida de Freitas
Marcia Paraquett
Neide Maia González
Valesca Brasil Irala
Vera L. A. Sant'Anna

- 1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores cujos textos foram publicados neste volume.
- 2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 27.934 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61) 20228419

Sumário

APRESENTAÇÃO7

INTRODUÇÃO9

CRISTIANO SILVA DE BARROS

ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

PRIMEIRA PARTE

Capítulo 1

Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira 13

FERNANDA DOS SANTOS CASTELANO RODRIGUES

Capítulo 2

Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre
o discurso e a prática25

NEIDE MAIA GONZÁLEZ

Capítulo 3

Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola:
revendo conceitos e percursos55

DEL CARMEN DAHER

VERA L. A. SANT'ANNA

Capítulo 4

Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la
enseñanza de español lengua extranjera 69

GRETEL ERES FERNÁNDEZ

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5

Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol..... 85

CRISTIANO SILVA DE BARROS

ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

Capítulo 6

Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol 119

LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA

Capítulo 7

Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol
para brasileiros 137

MARCIA PARAQUETT

Capítulo 8

A variação linguística na sala de aula..... 157

ANDREA SILVA PONTE

Capítulo 9

Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem
de língua espanhola 175

VALESCA BRASIL IRALA

Capítulo 10

Ler e escrever: muito mais que unir palavras 191

DAYALA PAIVA DE MEDEIROS VARGENS

LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS

Capítulo 11

Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem 221

FÁTIMA APARECIDA TEVES CABRAL BRUNO

Capítulo 12

La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza
de ELE a brasileños 233

ADRIÁN PABLO FANJUL

Capítulo 13

A avaliação no ensino de ELE 265

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

Bibliografia 280

Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

Ministério da Educação

Introdução

*Cristiano Silva de Barros**
*Elzimar Goettenauer de Marins Costa***

A partir da aprovação da Lei 11.161, em 2005, que estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio, o Ministério da Educação vem executando uma série de ações com o objetivo de contribuir positivamente para o processo de inclusão da referida disciplina na Educação Básica: avaliação, seleção e distribuição aos professores do Ensino Médio de um kit de materiais didáticos de Língua Espanhola; elaboração de um capítulo específico para o Espanhol nas *Orientações Curriculares* (2006); inclusão das Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011 – anos finais do Ensino Fundamental e PNLD 2012 – Ensino Médio) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outras. A presente obra constitui mais uma dessas ações positivas, na medida em que pretende oferecer ao professor de Espanhol caminhos para reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino desse idioma na Educação Básica.

O propósito desta publicação, assim, é indicar possíveis rotas para que o professor possa implementar um ensino crítico e significativo de Espanhol; seu objetivo, portanto, não é ser um livro de receitas, mas sim um sinalizador de rumos que o do-

* Doutor em Letras Hispânicas. Professor da área de Espanhol da UFMG.

** Doutora em Letras Neolatinas. Professora da área de Espanhol da UFMG.

cente pode tomar em seu exercício pedagógico e um estímulo para que siga (re)construindo esses rumos, adaptando-os a sua realidade. Com tal propósito, busca-se discutir temas relacionados ao ensino de Espanhol na Educação Básica, assumindo como fundamentos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; tenta-se articular teoria, metodologia e prática, de modo que o professor-leitor possa, a partir de cada artigo, ter ideias de como aplicar no planejamento, nos materiais didáticos que adapta e/ou cria, nas atividades desenvolvidas em sala de aula etc., o que é discutido e sugerido.

Tomando como referência os documentos mencionados, não é possível, portanto, privilegiar um enfoque único e fechado, apresentando propostas infalíveis e definitivas, com pouco ou nenhum espaço para criação e ampliação. Ao contrário, o que se pretende, com o intuito de alcançar os objetivos educacionais do ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), é oferecer uma gama de possibilidades para que o professor possa atuar de maneira autônoma.

Cabe comentar aqui, embora brevemente, que entendemos a formação e a atuação docente dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva que permita avaliar e selecionar as propostas metodológicas adequadas a sua realidade: o professor não deve ser um reproduzidor de informações, mas sim um construtor de conhecimentos. Tal percepção do papel do professor de Espanhol nos parece fundamental para que essa disciplina cumpra sua função no contexto do Ensino Regular: contribuir para a formação de cidadãos letrados e críticos, com autonomia para enriquecer e continuar seu aprendizado. Pode-se concluir, assim, que não vemos a Língua Estrangeira na Educação Básica como um mero instrumento para o mercado de trabalho, como um signo de status social ou ainda como um conjunto de saberes técnicos que se deve dominar para aplicar com fins específicos. Em nossa concepção, o Espanhol no Ensino Regular tem uma função muito mais ampla – a de educar e formar cidadãos –, possibilitando contatos e encontros culturais relevantes e, mais que ensinar um código, promover uma educação linguística, discursiva e intercultural. Trata-se, em resumo, de cumprir o que sugerem os documentos oficiais que norteiam a

Educação no Brasil (LDB, PCN, OCEM), por isso, esta obra busca dialogar com tais documentos, detalhando e aprofundando as diretrizes que apontam, discutindo o que se quer para o ensino de ELE na Educação Básica, bem como apontando formas para se alcançarem esse propósito e práticas possíveis, desejáveis e reais.

Os artigos que apresentamos foram escritos por pesquisadores e professores da área de ensino e aprendizagem de ELE, de diferentes regiões e de diferentes Universidades Públicas do Brasil. Portanto, trata-se de conhecimentos produzidos e pensados a partir de nossa realidade e para o contexto educacional brasileiro. Esses textos se complementam, mas sem perder sua especificidade; mantêm-se a autonomia das diferentes vozes e se estabelece uma polifonia, um diálogo em que aparecem congruências e, ao mesmo tempo, pluralidade de pontos de vista. O professor-leitor deve relacionar e conectar essas vozes, tendo como base sua própria experiência e considerando seu contexto docente.

O livro está organizado em duas partes: a primeira – constituída dos quatro primeiros textos – abarca temas que servem como uma referência mais geral sobre o ensino e aprendizagem de Espanhol no Brasil; a segunda – formada pelos outros nove textos – apresenta temas de caráter teórico-metodológico, cujos objetivos são: oferecer ao professor uma visão clara e fundamentada da perspectiva teórica e dos conceitos abordados no artigo, por meio de uma linguagem clara e objetiva, com relação aos principais autores do campo tratado; e apontar passos e caminhos metodológicos para o trabalho em sala de aula, mostrando ao professor como se pode pôr em prática o tema já discutido na teoria.

Outros pontos que queremos esclarecer nesta Introdução são: a) para facilitar a referência aos documentos e textos oficiais, usamos as seguintes siglas: OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*), PCN-EF (*Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental*), PCN-EM (*Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio*), PNLD 2011 (Edital do Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais do Ensino Fundamental), PNLD 2012 (Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio),

Guia PNLD 2011 (*Guia de Livros Didáticos* do Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais do Ensino Fundamental); b) informamos também que há dois textos em espanhol por ser essa a língua materna dos respectivos autores; c) colocamos ao final da obra a bibliografia referida ao longo dos textos, para facilitar a consulta.

Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira

*Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues**

Ensino de línguas estrangeiras: uma questão de política linguística

Até bem pouco tempo, falar em ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil significava, quase exclusivamente, abordar o tema sob a perspectiva da Linguística Aplicada.

Alguns indícios apontam, felizmente, para uma alteração neste panorama. Rajagopalan, por exemplo, em artigo publicado em 2006, afirma que “está havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, tanto quanto aos aspectos estritamente lingüísticos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 20). Em vários momentos, o autor declara estar falando do ensino de inglês como língua estrangeira, porém, muitas de suas asserções transcendem o campo de atuação nessa língua. Tal é o caso do que coloca quando opina que

talvez tenha chegado a hora de não só traçar novos rumos para a L.A, mas de livrar o ensino de línguas, de uma vez por todas, das garras das teorias lingüísticas hegemônicas que insistem na tese de autonomismo, segundo o qual o fenômeno lingüístico deve ser abordado sem se preocupar com

* Doutora em Língua Espanhola. Professora da área de Língua Espanhola e suas Literaturas da UFSCar.

seus eventuais desdobramentos políticos e ideológicos, nem tampouco levar em consideração as implicações práticas deles decorrentes (*op. cit.*, p. 18-19).

O autor comprova a presença do poder político até mesmo nos momentos mais cotidianos e triviais da prática docente no ensino de línguas estrangeiras afirmando que

as técnicas utilizadas em sala de aula decorrem – pelo menos em princípio – de métodos adotados e previamente definidos, que por sua vez, se baseiam em abordagens entendidas como parte integral de uma política lingüística, esta sim definida nas altas esferas na escala institucional (*op. cit.*, p. 19-20).

De nosso ponto de vista, não apenas concordamos totalmente com as palavras do autor, mas também afirmamos que escrevemos este trabalho – que faz parte de um conjunto amplo de reflexões que vimos desenvolvendo nos últimos anos – com o intuito de contribuir para adensar estas reflexões acerca das políticas linguísticas elaboradas e implementadas pelo poder público e das relações que essas políticas podem ter especificamente com o ensino do espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras.

O conceito de política linguística

Justamente porque a política linguística tem sido discutida com mais frequência e intensidade no âmbito acadêmico-científico há pouco tempo, também pode-se dizer que têm proliferado os pontos de vista com os quais se interpretam e analisam este campo¹.

De nossa parte, coincidimos com Varela, que afirma que é o Estado “*la entidad capaz de asumir una política lingüística que aspire a cambiar un estado de cosas*” (VARELA, 2008, p. 4). Daí o fato de a

¹ Vale lembrar que a política linguística enunciada e assumida como campo de investigação é relativamente recente: Louis-Jean Calvet, um dos primeiros autores a sistematizar definições e alcances da disciplina, explica que o sintagma “*language planning*” (traduzido ao português como “planejamento linguístico”) apareceu em 1959 em um texto de Einar Haugen, que descrevia a intervenção estandarizadora do Estado norueguês sobre a língua oficial do país, com o objetivo de construir uma identidade nacional após séculos de dominação dinamarquesa (CALVET, 2007, p. 12).

definição deste conceito proposta pela autora explicitar o papel do Estado no planejamento e na execução dessas políticas:

Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos (op. cit., p. 4).

Ainda segundo Varela, essas três dimensões afetadas por uma política linguística – a saber, o corpus de uma língua, seu **estatus** e sua **aquisição** – estão “*estrechamente imbricadas, por lo que decisiones que apunten a una de ellas en primera instancia tendrán necesariamente algún impacto en las otras*” (op. cit., p. 4).

Considerando, pois, a política linguística como uma engrenagem que articula diferentes dimensões, mas que, em todos os casos, se configura como uma ação que se vincula diretamente ao poder do Estado, este trabalho tem como objetivo principal analisar as políticas que visam à inclusão do espanhol como língua estrangeira a ser oferecida nos estabelecimentos de Ensino Médio do país, com vistas à implementação da Lei N° 11.161².

O lugar do espanhol entre as línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira do século XX³

A presença do espanhol no sistema educacional brasileiro não se inaugura com a aprovação da Lei N° 11.161 em 2005 e sua implementação a partir de 2010. Daher (2006) encontra a primeira referência a esta língua na rede oficial de ensino em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando o professor Antenor Nascentes foi

² Utilizamos os verbos em presente nesta sentença pois, no momento em que estamos escrevendo o presente artigo (abril de 2010), a oferta obrigatória da língua espanhola na escola média brasileira *é lei*, mas ainda *não é fato*.

³ A apresentação a que procederemos neste item do artigo se baseia nas reflexões contidas em nossa tese de doutorado (cf. RODRIGUES, 2010), realizada sob a orientação da Profa. Dra. María Teresa Celada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

aprovado em concurso para ocupar a cátedra de língua espanhola daquela instituição. Nesse momento, porém, a língua espanhola não fazia parte das disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias que a legislação daquele período previa para os currículos escolares.

A primeira legislação educacional que incluiu a língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos do então Ensino Secundário foi a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, de 1942, que se insere em um conjunto de medidas que pretendiam reestruturar a educação nacional, conhecido como *Reforma de Capanema* – nome do ministro que a idealizou, Gustavo Capanema⁴. De acordo com esse decreto, o espanhol era ensinado como disciplina obrigatória durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico e possuía, portanto, uma carga horária bastante reduzida se comparada aos anos de estudo dedicados a outras línguas modernas, como o inglês e o francês, ou mesmo às clássicas, latim e grego (BRASIL, 1942a; 1942b)⁵.

O panorama que esse decreto de 1942 instaurou para a oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras foi radicalmente alterado em 1961, com a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), em cujo texto não se encontra uma só referência ao ensino de línguas estrangeiras: nenhuma das línguas que compunham o currículo da Reforma de Capanema – francês, inglês, espanhol, latim ou grego – aparece entre as disciplinas obrigatórias do currículo nessa LDB (BRASIL, 1961).

É preciso reconhecer, no entanto, que a LDB de 1961 abria uma brecha para que as línguas estrangeiras continuassem a ser ensinadas nas escolas. Isto se deveu ao fato de que essa lei descentralizou as determinações sobre a educação no país ao criar os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), órgãos que passaram a ser co-responsáveis pela organização da estrutura curricular, completando o quadro de disciplinas obrigatórias e determinando aquelas que

⁴ Os níveis escolares, a partir da Reforma de Capanema, passaram a se dividir em Primário (para crianças de 7 a 11 anos) e Secundário (dos 12 aos 18 anos). Este último, por sua vez, partia-se em Ginásial (com 4 anos de duração) e Clássico ou Científico (com 3 anos de duração).

⁵ A distribuição dessas outras línguas como disciplinas obrigatórias no currículo implementado pelo decreto de 1942 era a seguinte: a) Francês: 4 anos no Ginásial e 2 anos no Científico ou 2 anos como opção no Clássico (a opção se fazia entre francês e inglês); b) Inglês: 3 anos no Ginásial e a mesma condição do francês no Científico e no Clássico; c) Latim: 4 anos no Ginásial e 3 anos no Clássico (ausente no Científico); d) Grego: 3 anos no Clássico (ausente no Ginásial e no Científico).

seriam incluídas como optativas, tendo sempre em conta as realidades e especificidades de cada região. Assim, as línguas estrangeiras encontraram condições para subsistir, já que, mesmo tendo sido excluídas do texto legal na LDB de 1961, poderiam ser incluídas como obrigatórias ou optativas pelos CEE's. E foi efetivamente o que aconteceu na maioria dos Estados, sobretudo porque as determinações do decreto de 1942 haviam organizado minimamente uma estrutura escolar para a oferta de várias línguas estrangeiras que pode ser aproveitada após 1961.

Essa oportunidade de subsistência que a LDB abria, porém, não foi sentida da mesma maneira por todas as línguas que se ensinaram entre 1942 e 1961. O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês –, aquela que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino. Esses foram alguns dos fatores que colaboraram para que a língua espanhola praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltasse a ser discutida somente com a aprovação da Lei N° 11.161⁶.

De acordo com tudo o que vimos explicando, podemos afirmar que interpretamos a LDB de 1961 como uma lei que alterou a direção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas das redes oficiais do país por meio da produção de um apagamento absoluto dessa disciplina no texto legal que determinava a estrutura dos currículos escolares. Ou seja: se o decreto de 1942 valorizava a presença das línguas estrangeiras (modernas e clássicas) como disciplinas obrigatórias nos currículos do então Ensino Secundário, a LDB de 1961 rompeu esse movimento de valorização e deu início a um processo que temos chamado de “desoficialização” do ensino de línguas

⁶ Não desejamos simplificar esse complicado processo por meio do qual o inglês foi se tornando paulatinamente “a” língua estrangeira ensinada na escola, mas, neste momento e considerando as dimensões deste trabalho, queremos apenas apontar, como afirmamos, alguns dos fatores que contribuíram para que o espanhol não tenha se firmado como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas brasileiras. Para mais informações sobre este processo, ver González, 1996; Celada, 2002; Sousa, 2005 e Rodrigues, 2010.

estrangeiras por parte do Estado em suas escolas⁷, com a exclusão dessa disciplina da grade curricular obrigatória.

No texto da LDB de 1971, que substituiu a de 1961, voltaram a aparecer as línguas estrangeiras, mas apenas como sugestão de disciplina a ser escolhida pelos CEE's para compor os currículos dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971). Somente numa Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1976, que emenda a LDB de 1971, é que esse processo de “desoficialização” passou por alguma alteração e as línguas retornaram com obrigatoriedade de ensino no núcleo comum da estrutura curricular do 2º Grau – hoje Ensino Médio – e tiveram sua inclusão também recomendada para o 1º Grau – Ensino Fundamental (BRASIL, 1976). É interessante notar que o texto da Resolução de 1976 determinava “o estudo de Língua Estrangeira Moderna” (*op. cit.*), sem especificação sobre qual ou quais língua(s) deveria(m) ser ensinada(s) – determinação que deveria ser feita pelos CEE's –, mas promovendo, inequivocamente, a exclusão das línguas clássicas – e, conseqüentemente, a valorização de línguas veiculares, em particular, o inglês.

A partir desta análise que apresentamos de maneira breve, podemos dizer que desde a LDB de 1961 nenhuma língua estrangeira específica pode ser declarada “obrigatória” nos currículos escolares pela legislação nacional e a obrigatoriedade da disciplina passou a estar condicionada a sua escolha pelos CEE's.

A “obrigatoriedade” na LDB de 1996 e na Lei N° 11.161/2005

A LDB em vigência atualmente – e também no momento da sanção da Lei N° 11.161 – data de 1996. Foi essa a lei responsável por alterar as determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras da Resolução de 1976, que comentamos anteriormente.

O artigo 36º, inciso III da seção referente ao Ensino Médio dessa legislação afirma que “será incluída **uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar,

⁷ Optamos pelo termo “desoficialização”, pois acreditamos que o processo que tentamos designar se fundamenta basicamente na desvalorização e, em alguns casos, até mesmo na exclusão do ensino de línguas estrangeiras dos currículos das redes oficiais de ensino do país (*cf.* RODRIGUES, 2010).

e **uma segunda**, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996; os grifos são nossos).

Esse fragmento se diferencia daquele que citamos da Resolução de 1976 por colocar a escolha de “uma língua estrangeira moderna” a ser ensinada nas escolas sob a responsabilidade da “comunidade escolar”. Continuou presente no texto da LDB de 1996, no entanto, a determinação da obrigatoriedade de “**uma língua estrangeira moderna**” a ser oferecida no Ensino Médio e surgiu a possibilidade de inclusão de “uma segunda” língua como “optativa”, nos casos em que os estabelecimentos tivessem condições de oferta. Também prevaleceu nessa última LDB a indeterminação quanto a qual/quais seria(m) essa(s) língua(s) ensinada(s) – indicando apenas que fosse “moderna”.

Foi tendo em conta essas normativas de 1996 que a textualidade da Lei Nº 11.161/2005 precisou funcionar para poder ser aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, isto é, para poder existir. Neste sentido, quando o Artigo 1º desta lei afirma que o ensino da língua espanhola deverá ser “**de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio**” (BRASIL, 2005), seu texto está dialogando de modo fundamental com o texto da LDB de 1996, pois tornar o espanhol uma disciplina obrigatória nos currículos desse nível de ensino suporia ferir a LDB e, neste caso, uma lei que propusesse essa alteração seria declarada inconstitucional, o que inviabilizaria sua aprovação⁸.

Considerando essas especificações que a LDB de 1996 impunha, o deputado Átila Lira apresentou ao Congresso Nacional, em 2000, um projeto de lei (PL) com certas modalidades que o tornavam “aprovável”, ou seja, se constituía numa proposta de inclusão da língua espanhola nos currículos de ensino médio que preservava o espírito da LDB – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim “oferta obrigatória com matrícula optativa” – e, ao mesmo tempo, produzia a determinação da presença obrigatória dessa língua estrangeira particular no espaço de todos os estabelecimentos

⁸ Efetivamente, houve projetos de lei que pretendiam incluir o espanhol como disciplina obrigatória nos currículos de Ensino Fundamental e/ou Médio que foram declarados inconstitucionais por conta justamente de contrariarem as LDB's de 1971 (na verdade, a Resolução de 1976) e de 1996. Sobre projetos de lei de 1958, 1987 e 1993, ver RODRIGUES, 2010.

escolares de nível médio do país. Foi essa verdadeira **manobra** na redação da proposição apresentada pelo deputado Lira no PL que possibilitou sua aprovação⁹.

Graças ao fato de a Lei Nº 11.161 promover essa determinação de oferta da língua espanhola, tem circulado em diversos âmbitos – acadêmico e jornalístico, sobretudo – uma metonímia segundo a qual esta é a “Lei do Espanhol”. Nossa interpretação, no entanto, é diferente. Tendo em conta algumas respostas que a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE elaborou para certas questões que o Conselho Estadual de Sergipe formulou com o objetivo de esclarecer pontos obscuros da lei, visando a sua regulamentação naquele Estado – cujo conteúdo completo figura no Parecer Nº 18/2007 –, acreditamos ser possível afirmar que esta que tem sido chamada de “Lei do Espanhol” se configura, na verdade, como uma **lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio** visto que, de acordo com as afirmações do Parecer e do modo como tem sido regulamentada pelos Conselhos Estaduais, a Lei Nº 11.161 **obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras** nesse nível de ensino, sendo **uma obrigatória** a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e **outra, optativa**. Embora uma dessas duas posições deva ser sempre ocupada pela língua espanhola, que passa, portanto, a habitar o espaço escolar obrigatoriamente, temos de considerar o fato de que a Lei Nº 11.161 promove a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua “obrigatória”.

A “desoficialização” na Lei Nº 11.161/2005

Outro ponto polêmico da Lei Nº 11.161, vinculado ao que vimos chamando de processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, aparece expresso nos seguintes artigos:

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

⁹ É verdade que essa “oferta obrigatória com matrícula optativa” tem gerado discussões e problemas na regulamentação e na implantação da Lei Nº 11.161 por parte dos Conselhos e Secretarias Estaduais da Educação. Não nos ateremos, neste trabalho, à análise desse aspecto da referida lei.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Ao estipular que “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta **por meio de diferentes estratégias** que incluam **desde** aulas convencionais no horário normal dos alunos **até** a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”, os fragmentos destacados colocam em funcionamento uma **indeterminação** que configura as possibilidades a serem utilizadas por essa rede privada – “**diferentes estratégias**” –, deixando aberto um vão que tudo admitiria – “**desde ... até ...**”.

Essa indeterminação aponta para a legitimação de uma prática que já se dá em muitas escolas da rede particular de modo mais intenso desde os anos noventa – a partir da qual as línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, já são ensinadas por escolas de idiomas de maneira totalmente alheia não apenas à grade curricular do estabelecimento, mas também, e o que é mais preocupante, sem nenhuma conexão com seu projeto pedagógico.

Ademais, do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, acreditamos que esse fragmento da lei funciona no sentido de explicitar aquilo que, a partir das reflexões de Souza (2005), pudemos caracterizar como uma **disjunção entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres** – nessa textualidade legal denominados, aparentemente, como “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” ou “Centro de Estudos de Língua Moderna”. Ou seja, os artigos 3º e 4º da Lei Nº 11.161, ao preverem a implantação de “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” nos sistemas públicos de ensino (artigo 3º) e a matrícula dos alunos “em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna” na rede privada (artigo 4º), materializam no texto legal essa disjunção, funcionando no sentido de legitimar uma prática que se vincula ao processo de “desoficialização” do ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar que, como já apontamos, tem início com a LDB de 1961. Segundo uma imagem que ganha espessura e se estende pelo Brasil a partir dos anos 60, a escola “não ensina bem as línguas estrangeiras” e, por isso, essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que

compõem a grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não se vinculam ao planejamento escolar de modo geral.

O papel das *Orientações Curriculares* na implantação da Lei Nº 11.161/2005

São muitos os aspectos da Lei Nº 11.161 sobre os quais deve incidir o trabalho de interpretação dos CEE's para sua implementação. Não vamos nos deter em analisar todos. No entanto, com base no que já afirmamos neste trabalho, ressaltamos o fato de que algumas das interpretações desses Conselhos, assim como alguns dos movimentos realizados pelas Secretarias de Educação dos Estados para a implantação da lei têm provocado a indignação da comunidade de pesquisadores, docentes e estudantes de língua espanhola no Brasil, pois parecem desconsiderar toda a reflexão que tem sido elaborada há décadas no país. Neste sentido, concordamos com o que destaca González:

[...] no es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).

Entre algumas das ações de “trabalho sério” para a implantação do espanhol nas escolas brasileiras levadas a cabo antes de que expirasse o prazo para a execução da Lei Nº 11.161 está a publicação, realizada em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB, 2006). Sem dúvida, este documento pode (e deve) servir de guia para os professores que atuam ou atuarão diretamente no ensino desta língua estrangeira nas escolas, além de também poder contribuir para que a regulamentação dessa disciplina seja feita com coerência e responsabilidade por parte dos CEE's. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, na concepção das OCEM, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é tido como um

momento privilegiado “na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (p. 131), o que contribui para “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (p. 133). Esta consideração aponta, portanto, para a necessidade da manutenção do ensino da língua estrangeira no interior da instituição escolar – e não sua terceirização, ou seja, seu estudo fora da escola, em “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” ou “Centro de Estudos de Língua Moderna”, tal como permitiria a própria Lei Nº 11.161. A integração do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras com as demais disciplinas que compõem o currículo de cada estabelecimento é uma forma de respeitar a proposta de formação integral, além de uma oportunidade de fazer com que a língua estrangeira estudada, **faça sentido** no/para aluno.

Vale ainda insistir sobre um aspecto significativo das OCEM, destacado por suas autoras: esse documento possui “um caráter minimamente regulador”, o que significa que não pretende impor metodologias ou conteúdos, mas sim trazer “esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho” (p. 127) que objetivam produzir conhecimento por meio da reflexão crítica acerca dos sentidos que o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola pode adquirir no contexto escolar brasileiro.

Considerações finais: um lugar para o espanhol na escola brasileira

Nosso objetivo neste trabalho foi o de contribuir para a produção de conhecimento, entre os professores da educação básica, sobre o funcionamento das determinações legais acerca do ensino de línguas estrangeiras e sobre o modo como essas determinações incidem diretamente em sua prática docente, mesmo que, na maioria das vezes, isto não apareça como uma evidência.

O reconhecimento dos processos pelos quais o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil tem passado desde a primeira LDB, de 1961, nos ajuda a perceber como, de um modo geral, essa disciplina aparece, num certo imaginário, desvinculada do estabelecimento escolar, o que explica as numerosas tentativas de produzir sua efetiva separação com relação às demais disciplinas oferecidas pela escola em suas estruturas curriculares.

Ao mesmo tempo, alguns gestos de uma política oficial no caminho da implantação da Lei N° 11.161/2005, como a publicação das OCEM, nos dão suficiente respaldo para seguir exigindo que o ensino de línguas estrangeiras continue subordinado às instituições escolares e que seus conteúdos, obrigatoriamente, se relacionem com o projeto pedagógico dos estabelecimentos, das cidades e das regiões nos quais se inserem.

No caso específico da língua espanhola, sua primeira tentativa de inclusão nos currículos escolares por meio do decreto de 1942 não obteve êxito, como afirmamos neste artigo e como se pode constatar com a aprovação da Lei N° 11.161, que se constitui em mais uma tentativa de fazer prosperar seu ensino no contexto do século em que vivemos. Certamente, “gestos firmes e legítimos” e, sobretudo, “trabalho sério” são as formas de colaboração para o sucesso desse processo que se esperam das instâncias políticas, mas também de pesquisadores e professores de espanhol, em todos os níveis de ensino.

Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática

*Neide Maia González**

Introdução

A sanção da Lei 11.161, em 05/08/2005 trouxe consigo a necessidade de que decisões a respeito da implantação da oferta da disciplina Língua Espanhola nas escolas tivessem de ser tomadas pelas várias instâncias que regulam as atividades educativas de nosso país, nos níveis municipal, estadual e federal. Desde aquela data até o momento em que este texto estava sendo escrito, temos procurado acompanhar, tanto quanto possível, as diversas ações – ou a falta delas, em alguns casos – e fomos testemunha de alguns gestos positivos, mas também de uma sucessão de iniciativas desencontradas e incoerentes, que envolvem, por um lado, a falta de entendimento entre essas diversas instâncias (lembramos que a lei é federal, mas sua implementação depende dos municípios e principalmente dos estados); por outro, envolvem também um jogo permanente com a informação (relativo a números, necessidades, possibilidades, disponibilidades etc.) veiculada por organismos interessados na questão e pela imprensa, jogo esse que não tem feito outra coisa senão levar a uma conveniente desinformação. Além disso, observa-se uma disputa ferrenha pela ocupação de

* Doutora na área de Semiótica e Linguística Geral. Professora do Programa de Pós-graduação da USP.

espaços (quem forma professores, como os forma, que materiais se utilizarão etc.) de modo a garantir hegemonias de diversa índole (linguística, cultural, mas também política e econômica).

Como se pode ver, portanto, a Lei 11.161, que além de tudo apresenta imprecisões e ambiguidades, trouxe consigo problemas, disputas, mas também abriu espaços para discussões e tomadas de posição que poderão, a médio e longo prazo, trazer benefícios para o ensino do espanhol e para a educação no Brasil.

Neste capítulo, faremos referência a algumas dessas iniciativas, a nosso ver bem intencionadas e de qualidade, mas, ao mesmo tempo, procuraremos apontar um pouco a distância que ainda existe entre algumas delas e o que por ora chamaremos, de modo bastante amplo, de prática; distância essa que provavelmente se deve a uma falta de objetivos e de planejamento claros bem como de coordenação entre as diversas instâncias políticas. Comentaremos, especificamente, duas dessas iniciativas, tomadas no âmbito do governo federal, pelo Ministério da Educação: a publicação de um capítulo específico sobre Conhecimentos de Espanhol no volume das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) do Ministério da Educação/SEB (2006) e a inclusão da língua espanhola, juntamente com a língua inglesa, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tanto na sua versão para as séries finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental (PNLD 2011) quanto para o Ensino Médio (PNLD 2012). Nosso foco, neste momento, será mais o PNLD 2011, não apenas em virtude de termos participado diretamente de todo o processo na qualidade de representante do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) na Comissão Técnica instituída pelo MEC, mas também porque o outro processo (PNLD 2012) ainda está sendo iniciado e não nos cabe neste momento tecer comentários até que ele esteja concluído; neste último caso, faremos apenas referência a alguns dados do Edital, neste momento já publicado pelo FNDE em seu portal. Trataremos de enfatizar a importância dessas iniciativas, em especial como sinalizadoras dos rumos que desejaríamos que tomasse o ensino de línguas estrangeiras na escola regular, e da produção de materiais para esse fim, algo que, quer seja pelas razões já apontadas, quer seja por um conjunto de outras questões que tradicionalmente vêm marcando nossas práticas, está distante ainda de acontecer, mas que desejamos que aconteça.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de Espanhol

Sancionada a Lei 11.161 em 05 de agosto de 2005, recebemos imediatamente um convite por parte da Secretaria da Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, inicialmente, para compor a equipe que escreveria sobre o componente curricular LEM. No entanto, por diferentes razões, mas, sobretudo, pelo fato de que o espanhol passava a ser, a partir dessa lei, a única língua explicitamente designada como de oferta obrigatória, tomou-se a decisão de que teríamos um capítulo à parte e específico para questões relacionadas ao ensino e aprendizagem desse idioma¹.

O impacto dessa decisão exigiu de nós um grande esforço no sentido de entender os motivos pelos quais havíamos chegado a essa situação inédita e surpreendente para todos os que nos dedicamos ao ensino do espanhol no Brasil e também no sentido de traçar rumos para que a oferta do ensino da língua espanhola não ficasse atrelada estritamente a questões de mercado, sobretudo tendo em conta o peso que a assinatura do Tratado do Mercosul havia tido sobre essa nova situação. Ficava claro, assim, que as OCEM (MEC/SEB, 2006) deveriam sinalizar os rumos que o ensino da Língua Espanhola deveria seguir, o que lhes dava, portanto, um caráter até certo ponto regulador que, nas etapas posteriores, precisaria ser amplamente discutido pelas comunidades nas quais esse ensino se concretizaria.

A nossa interpretação foi e continua sendo a de que a sanção da lei esteve claramente associada a um gesto marcado, de forma inequívoca, por objetivos de natureza cultural, política e econômica, “[...] uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação” (OCEM, p. 127). Por isso dizemos, ainda na introdução ao documento, que a Lei 11.161 constitui “[...] um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [o espanhol] pode e deve ocupar no processo educativo.”, bem como “[...] uma reflexão

¹ O Capítulo “Conhecimentos de Espanhol” foi escrito em conjunto com a Professora Isabel Gretel M. Eres Fernández, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e contou com uma equipe de leitores críticos integrada por professores de diferentes níveis e de diferentes regiões e instituições de ensino do país.

sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam” (p. 128). Esse reducionismo a que fazemos menção se traduz em idealizações, em representações, em estereótipos de todo tipo, quando não de preconceitos, a respeito da língua (parecida com a nossa, fácil, de estudo dispensável...), na sua enorme variedade, muitas vezes apagada ou rechaçada, e de seus falantes. Todos eles circulam livremente pela imprensa, aparecem em diversas falas e muitas vezes povoam os próprios materiais produzidos para o ensino do espanhol.

Fica claro, então, no documento citado, o **papel educativo, formador** que deve ter o ensino de línguas estrangeiras, neste caso especificamente o do espanhol, na educação regular, razão pela qual se torna imprescindível trabalhar a língua não apenas como forma de expressão, mas como constituinte de significados e valores que devem ser permanentemente objetos de reflexão, inclusive na relação que estabelecem com os nossos próprios significados e valores e com outros tantos que circulam por esse mundo globalizado. Assumimos que o ensino da língua estrangeira deve levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui e que nem sempre ele reconhece e aceita. Como já dissemos antes, o documento sinaliza rumos, tanto para a concepção de ensino de línguas quanto para a elaboração de materiais para esse ensino.

Em linhas gerais, podemos dizer que, nas OCEM,

- trabalha-se com determinados conceitos de língua e cultura e com as formas de abordá-las no mundo de hoje e em nossa sociedade, nas quais as antigas habilidades se diluem e interpenetram;
- procura-se superar o caráter puramente veicular do ensino de línguas nesse nível², dando-lhe um peso especial no processo educativo global, pelo que entende-se que essa

² Isso pode ser estendido tranquilamente aos demais níveis da Educação Básica, nos quais o propósito educativo deve vir antes de qualquer outro. É o que veremos, inclusive, no momento em que comentarmos o PNLD 2011, para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

- disciplina só tem sentido se interagir com as demais presentes no currículo escolar;
- parte-se do pressuposto de que a exposição à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade e à convivência com o diverso constituem-se num caminho fértil para a construção da identidade, além de abrirem a possibilidade de desconstruir estereótipos e de superar preconceitos; por isso, uma das competências bastante valorizadas no documento é a (inter-)pluricultural;
 - não se tem a pretensão de trazer soluções para todos os eventuais problemas e/ou desafios do ensino em questão, razão pela qual as OCEM não constituem um plano curricular, ficando este a cargo dos estabelecimentos escolares, responsáveis pela elaboração do seu projeto político pedagógico (PPP), em função da sua realidade e das suas necessidades;
 - oferece-se, por isso mesmo, uma reflexão de caráter amplo e não um modelo fechado, com sequenciamento de conteúdos, sugestões de atividades a serem seguidas à risca e uma única e exclusiva linha de abordagem;
 - proporcionam-se algumas reflexões de caráter teórico-prático para poder compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para que seja possível, quiçá, melhor lidar com eles.

As OCEM constituíram-se, e ainda se constituem, portanto, na abertura de um caminho que terá de ser permanentemente revisto, reavaliado à medida que for sendo percorrido. Mas indica um rumo e esse rumo está diretamente relacionado a um determinado momento histórico e político, bem como a um momento da pesquisa no campo dos estudos da linguagem e da linguística aplicada.

Na sua parte mais específica, para sinalizar esse rumo, as OCEM refletem sobre algumas especificidades no ensino da língua espanhola a brasileiros. Para dar conta disso, aborda-se, em primeiro lugar, uma questão crucial, que permanentemente aflige os professores e também os produtores de materiais didáticos: a heterogeneidade do espanhol, expressa nas suas muitas variedades, de diferentes

naturezas (social, regional, entre muitas outras). O que fazer com ela? Que espanhol ensinar? – perguntamo-nos.

Aparentemente, e num primeiro plano, a abordagem das variedades do espanhol seria uma questão de natureza fundamentalmente didática, que exige decisões e escolhas. No entanto, é preciso explicitar que se trata também, talvez, sobretudo, de uma questão de caráter político e ideológico, que precisa ser enfrentada com o máximo de consciência, até para que não fiquemos sujeitos ao peso do poder e dos interesses econômicos que procuram dar a ela uma solução hegemônica, até mesmo quando essa hegemonia vem atenuada (para não dizer disfarçada) pela noção de **panhispanismo**. Tal noção, segundo Fanjul (2008), propaga uma política **supranacional** que não condiz com o direcionamento que se pretende dar ao ensino do espanhol, em especial quando o pensamos como um elemento chave no processo de integração com as nações vizinhas, um argumento reiteradamente utilizado até para que a Lei 11.161 fosse aprovada. Segundo Fanjul (2008, s. p.),

[...] todos esses passos na integração regional nos campos educativo e cultural apontam uma perspectiva para o espanhol no Brasil bastante diferenciada da uniformização panhispânica e da “essência lingüística” supranacional que essa política propaga mediante produtos para o mercado de ensino já elaborados para condições completamente diferentes.

A afirmação de Fanjul se mostra totalmente compatível com o que preconizam as OCEM, nas quais se estimulam – até mesmo para tornar possível o projeto de integração latino-americana – a negação da hegemonia lingüística e cultural e o contato com a diversidade, com a heterogeneidade constitutiva do espanhol. Por isso, no documento se propõe que a pergunta “Que Espanhol ensinar?” seja substituída por uma outra: “Como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural ...?” (OCEM, p. 134).

Para dar conta disso, o professor de espanhol atuaria como um articulador de vozes, passando, sempre que necessário e possível, a palavra para as muitas vozes, os muitos sotaques, que representem as muitas realidades e histórias que conformam a riqueza desse mundo falado por uma língua efetivamente policêntrica, uma língua que são muitas línguas.

Uma digressão a título de ilustração

Apenas a título de ilustração dessa postura, claramente marcada pela valorização da heterogeneidade – algo que se mostra necessário quando pensamos que este texto constitui um capítulo de um dos volumes da coleção *Explorando o ensino*, do MEC –, faremos uma breve digressão e mencionaremos uma experiência vivida há vários anos, quando, com duas colegas de departamento (Maite Celada e Zulma Kulikowski), aceitamos o convite para escrever roteiros para uma pós-produção que a Fundação Padre Anchieta – TV Cultura de São Paulo estava realizando a partir de um programa para o ensino de espanhol por meio de vídeo, elaborado na Espanha (Salamanca), intitulado *Viaje al Español*³.

O programa se passava integralmente em território espanhol e a variante privilegiada era o castelhano centro-peninsular. Já tocada pelo discurso da integração, a emissora paulista de TV educativa se mostrava preocupada com isso e nos propôs – e cito as palavras ouvidas na primeira reunião – “estender uma ponte entre o espanhol falado na Espanha e o falado na América”. Desse desafio, que coincidia com nossa convicção teórica de que a variação não é um fato marginal, mas constitutivo das línguas, nasceram, por sua vez, duas decisões capitais que tomamos já nos primeiros programas da série. A primeira foi a de propor aos espectadores que fizéssemos, juntos, mais do que uma viagem ao espanhol (*un viaje al español*), uma viagem com o espanhol (*un viaje con el español*). Ao mesmo tempo, tal proposta antecipava o que queríamos: mais do que ensinar variedades (coisa que era praticamente impossível dentro do espaço-tempo de que dispúnhamos e que talvez nos tivesse imposto certas reduções) ou apontar curiosidades de almanaque que carregam as tintas sobre os estereótipos (coisa da qual fugíamos), desejávamos refazer alguns percursos, exibí-los e tratar de compreendê-los em sua complexidade histórica.

A opção pela cumplicidade do **com** nos colocava, ademais, no caminho da amostragem, da citação, o que, por sua vez, implicava uma opção enunciativa: não era questão de apenas falar sobre; era

³ O Programa foi produzido pela TV Espanhola e pela Universidade de Salamanca e, posteriormente, foi comercializado, acompanhado de livros para o ensino de ELE.

preciso fazer falar, dar a palavra e instalar a polifonia, até para evitar o perigo de que a variante da apresentadora – minha colega de equipe Maite Celada, argentina de Buenos Aires – estabelecesse simplesmente uma polaridade com a norma predominante no programa original. Era preciso, então, mostrar, exhibir a variedade, levá-la à tela e fazê-la representar. Não é a toa que dei à minha parte de um trabalho feito pelas três participantes do projeto em 1996 (e que retomo aqui) o título “A variedade entra na tela”. Ao exhibir a variedade, nos rendíamos às vozes mais sedutoras da cultura (claro que da posterior aos anos 70) das quais fala Bosi num texto de 1995 (p. 7):

Em vez de unidade estrutural, todas as vozes mais sedutoras da cultura ensinaram a ver os encantos da diferença, da pluralidade, do fragmento, da exceção, da errância, do descentramento, do acaso, dos pontos de fuga, das ambigüidades, das indeterminações, enfim (e por que não) do caos.

Uma das expressões claras dessa opção pelo **descentramento** foi, tanto quanto o nosso modo de encarar a variação da língua espanhola na América, o nosso movimento para deslocar a atenção dos espectadores para o não estritamente castelhano (ou madrilenho) na Península e em outras regiões que integram a nação espanhola, mediante a incorporação e o tratamento (não assumidos pelo programa espanhol) de variantes peninsulares, como a andaluza, e também de outras línguas peninsulares, como o galego, o vasco e o catalão. Também ilustra a opção pelo descentramento o reconhecimento das outras línguas americanas e inclusive de outra voz no rumor, a do **portunhol** fronteiriço. Também marca essa opção o breve e suave questionamento que fazemos, em um dos programas, da legitimidade de estabelecer um centro geográfico unificador e regulador, representado de certa forma pela *Real Academia de la Lengua*, que às vezes termina por dar às variações o estatuto de desvios acidentais. Ainda não se falava, à época, do **panhispanismo**, algo posterior à realização daquele programa. Mas se voltarmos às ideias de Fanjul (2008), vemos que o centro regulador ainda não deixou de existir, apenas mudou um pouco de cara.

Creio que o que tentamos fazer naquele programa, e que usamos aqui para sugerir uma forma possível de trabalhar a diversidade,

pode ser resumido da seguinte maneira: tratamos de eliminar o **centro** (e, conseqüentemente, a ideia de **irradiação** a partir desse centro), que substituímos pela ideia de **percurso** (de **mundos, culturas, variedades e sentidos**), o que ficou reforçado pela substituição do **ao** (*al*) (que implica, aliás, um **para** [*hacia*], e um **ter acesso a**) pelo **com**, talvez aquele que está embutido em **cumplicidade**, em **compartilhar**, em **compreender**, em **coexistir**, em **comunicar**. Evidentemente não falamos de comunicação simplesmente como participação de algo a outros sujeitos. Trata-se, aqui, de outra comunicação, aquela que E. Coseriu (1977, p. 206) define como “comunicación **con** otro”, garantida por essa dimensão da linguagem dada pela alteridade do sujeito, pelo fato de que, segundo mostra o autor, a consciência criadora de linguagem é uma consciência aberta a outras consciências. Vistas assim as coisas, o próprio sentido de **comunicativo** (que visa a garantir a tão decantada **competência comunicativa**), um enfoque que predominou nas últimas décadas e ainda se mostra forte entre nós, ganha um sentido mais amplo e menos restrito do que aquele que com muita frequência se observa nos materiais que o adotam, ao menos nas suas declarações de intenção, já que muitas vezes, em que pesem essas intenções, nem isso ocorre de fato. A vivência e o contato com situações e práticas de linguagem socioculturais efetivas e variadas, trabalhadas naquilo que as constitui, a partir das condições em que ocorrem, observando os efeitos que produzem, passam, assim, a dar maior consistência às habilidades de **escuta**, de **leitura**, de **fala** e de **escrita**, que precisam ser abordadas de forma integrada, pois nas relações interpessoais, quer sejam elas estabelecidas por contato direto quer sejam mediadas por algum meio tecnológico, elas se conjugam, se articulam e se complementam. Habilidades e competências estão, assim, em função de “...permitir o conhecimento sobre o outro, a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo.” (OCEM, p. 150).

A segunda decisão tomada para realizar a proposta da TV Cultura, em consonância com a primeira e certamente consequência daquela, surgiu da viagem de trem com a qual começa a parte central do programa espanhol, uma espécie de novela cujos personagens centrais são Juan e Carmen; viagem e novela que, de certo modo, articulam toda a série didática. Reflete-se na seguinte afirmação feita a certa altura pela nossa apresentadora: *No basta un tren para hacer*

un viaje al español, e muito menos, diria agora, **com** o espanhol. Essa foi, talvez, a maneira que encontramos de começar a ampliar aqueles limites que já estavam dados de antemão no programa original. Afinal de contas, íamos cruzar oceanos e cordilheiras. Além do mais, legitimávamos, assim, cada um desses tantos “espanhóis” com que nos íamos deparar; e os legitimávamos como representativos **do espanhol**, coerentes com a ideia de **pluralidade, heterogeneidade** – única que nos podia garantir a harmonia de cada variante em sua autonomia – por cima da **massa**, que talvez tivesse descaracterizado tudo. Por isso, na parte escrita por Celada no trabalho de 1996, lemos:

Ora, sem dúvida, mostrar a língua reduzida ao geral (como se isto, além de tudo, fosse um fato) teria sido reiterar o gesto homogeneizador que apaga a diferença e é por isso que ela foi **mostrada**. Mas, para mostrar a diferença evitando a perspectiva “exótica” enalhada no estereótipo, foi necessário tornar visíveis os efeitos de um traço fundamentalmente humano: a inevitável força da interpretação.

É possível encontrar marcas dessa segunda tomada de posição por todo lado em nossa parte do programa. Uma delas – talvez a mais evidente – é o papel que terminamos dando à **apresentadora**, em realidade **uma articuladora de citações**: uma palavra, uma expressão, um traço estilístico, um gesto ou um modo de entoar que apareciam de repente em seu próprio discurso, em sua própria voz; uma representação; a introdução de outras vozes dialogando com a sua ou diretamente representando. Por isso mesmo, num dos programas, a apresentadora diz: *¡Qué coro, cuántas voces, cuántos tonos!*

Essa articulação de citações não se limitava, por outro lado, à menção das variedades. Queria também chegar a certa **plenitude funcional da linguagem**, e por isso **introduzia, exhibia** – às vezes num tom brincalhão – **discursos e possíveis falantes desses discursos**: o da autoridade, o do conselho, o do contar, entre tantos outros. E nessa articulação polifônica (de citações e de vozes) se infiltra a **cultura**, é claro que em seu sentido antropológico; infiltra-se, em síntese, a **história**. Dessa intertextualidade nasce, então, o que se quis dar a entender a todos: o que é o (o?) espanhol; é alinhavando todas as citações que se pode construir o sentido – ou os sentidos – de nosso próprio texto.

Para encerrarmos as referências a esse programa, no qual se tratou de buscar uma solução para lidar com a heterogeneidade do espanhol, e que usamos aqui, como já foi dito, para apontar um caminho possível para o tratamento da heterogeneidade do espanhol, vamos fazer referência a uma estratégia interessante utilizada num dos episódios, no qual se consideravam os meios de transporte público e suas designações em diversas variantes do espanhol (peninsulares e americanas). Para não corroborar a ideia equivocada de que existiria um mundo sempre idêntico para cuja referência disporíamos de palavras diferentes, usadas em diferentes espaços sociais, porém “equivalentes”, adotamos uma estratégia (que se repete em outros episódios do programa). Após mencionar diversos termos usados para designar os meios de transporte em diferentes regiões (*ómnibus*, *autobús*, *colectivo*, *liebre*, *guagua*), a narradora do programa anuncia a exibição de um fragmento do filme cubano *La permuta*, no qual a permuta de dois imóveis, em função de necessidades específicas de duas famílias (cabe lembrar que em Cuba os imóveis não se vendem), ocorria no espaço de *una guagua* – um ônibus que percorre a cidade de Havana. Ao final do fragmento, a protagonista exibia sua felicidade exclamando: *¡Bendito sea el que inventó la guagua!* A narradora encerra a sua participação, então, mostrando que um cubano, como de resto nenhum outro falante, jamais poderia renunciar a sua forma de falar, que jamais uma *guagua*, esta na qual a protagonista do filme resolve uma questão essencial para sua vida, seria o mesmo que *un ómnibus* ou *un colectivo* ou *una liebre*... Por isso, fecha o episódio afirmando que, para um cubano, [...] *al fin y al cabo, una guagua es una guagua*. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos, mas enquanto expressão é única, irrepetível, insubstituível. Nesse sentido, o termo “sinônimo” é pura ficção.

Voltando às OCEM

Abandonando a digressão ilustrativa e retomando, agora, os comentários ao texto das OCEM, nele fazemos ainda considerações sobre outras particularidades do espanhol como língua estrangeira no Brasil, entre elas a de certas representações sobre essa língua que circulam em nossa sociedade e aparecem com frequência na fala de nossos alunos: questões relacionadas à tão decantada (e tão

enganosa) proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola (que também constitui, em grande medida, um estereótipo, além de alimentar outros) e dos seus efeitos, quer seja nas expectativas de facilidade prontamente frustradas, quer seja nas marcas que ela deixa na produção estrangeira, questões que têm sido objeto de pesquisas no âmbito acadêmico, porém que nem sempre vemos refletidas nas nossas práticas ou mesmo na produção de materiais para o ensino.

Do ponto de vista didático, essas reflexões nos levam a insistir na importância de não estimular o que Celada (2002) classifica como a “sensação de competência espontânea”, mostrando que o aprendizado do espanhol, como o de qualquer outra língua estrangeira, e mesmo levando em conta a forma singular de ser estrangeira que a língua espanhola tem para os brasileiros, requer esforço e estudo, para que seja possível superar estágios de interlíngua bastante conhecidos de todos os que atuamos como professores e pesquisadores nessa área. Mas é preciso, também, reconhecer a condição de estrangeiros que nunca deixamos de ter e as formas especiais que temos, os brasileiros, de ser estrangeiros nessa língua.

Da mesma forma, desenvolve-se nas OCEM uma reflexão a respeito do papel da gramática no ensino e na aprendizagem da língua espanhola. Afirma-se que “[...] a gramática – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira nem deve ser o eixo do curso.” (p. 144). Com isso, aponta-se que é fundamental que a gramática esteja permanentemente associada a práticas variadas de linguagem em sociedade e seja, portanto, abordada de forma sempre contextualizada. Em síntese, a gramática é importante, mas não pode ser o eixo condutor do ensino da língua, até porque há outras formas de trabalhar os limites do que é possível e do que não é possível dizer e fazer em determinadas línguas e culturas.

No que se refere ao aspecto mais propriamente didático, em conformidade com a visão plural sempre defendida pelo MEC, as OCEM não determinam um enfoque único, a ser seguido por todos. Elas se propõem a definir alguns princípios gerais que permitam aos docentes: refletir sobre a função da Língua Espanhola na escola regular; estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro; selecionar e sequenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a

consecução dos objetivos propostos; definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas; fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem; estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação.

O que se apresenta, em matéria de conteúdos a serem trabalhados, tem um caráter meramente sugestivo e está organizado em torno a grandes temas geradores, apoiados, sobretudo, na ideia de transversalidade presente na lei que rege a educação brasileira. Aos grandes temas selecionados, não necessariamente os mesmos relacionados no documento, devem vir subordinadas as questões mais propriamente linguísticas, sempre trabalhadas em associação às competências, às habilidades, bem como aos gêneros e tipos textuais diversificados que se espera sejam trabalhados sempre como práticas sociais de linguagem. Assim, estimula-se que sejam feitas reflexões sobre:

- **política:** formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc.
- **economia:** poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc.
- **educação:** sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc.
- **sociedade:** habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc.
- **esportes:** valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc.
- **lazer:** opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais.
- **informação:** papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc.
- **línguas e linguagens:** questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e

globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.⁴

Deixa-se, claro, entretanto, que

Ainda que essa lista possa e deva adaptar-se às diferentes realidades do país, é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão. (OCEM, p. 150)

Para a consecução de tais objetivos, entende-se que é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades, das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta, bem como de conjuntos de atos de fala desvinculados de um contexto amplo e relevante nessa situação. Um tema gerador de caráter bem amplo pode e deve levar a reflexões de natureza variada: linguística, pragmático-discursiva, (inter-, multi-)cultural, sócio-histórica, sócio-econômica, política etc.

No que se refere mais especificamente à questão metodológica, as OCEM assumem que “[...] considera-se mais oportuno, em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica.” (p. 153). Princípios e pressupostos esses que precisam ser explicitados sempre para que não se corra o risco de operar no perigoso plano do vazio teórico. É fundamental, afirma-se nas OCEM,

[...] reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda [cujas bases teóricas com frequência desconhecemos] e de interesses puramente comerciais. (p. 155)

⁴ Na parte das OCEM (MEC/SEB, 2006) relativa a Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (p. 112), sugerem-se temas como: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais.

Chega-se, assim, a uma questão fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: a escolha dos materiais que serão utilizados para alcançar os objetivos almejados, que devem ser condizentes com a concepção de língua/linguagem adotada, com a concepção mais ampla relativa à função que queremos dar a esse ensino e a essa aprendizagem no âmbito em que eles se dão. Lembremos que aqui estamos falando de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol como componente curricular numa (mas poderia ser em todas) etapa importante do processo educativo formal e é nessa perspectiva que precisamos conduzir nosso trabalho e também focalizar a escolha dos materiais.

Nas OCEM, entende-se que o

[...] material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras [...], os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (p. 154)

Além disso, é importante ter claro que os materiais didáticos, sobretudo o livro didático, são um meio e não um fim, elementos de mediação e não objetos da aprendizagem, tampouco os compiladores da matéria a ser aprendida de modo automático, os sinalizadores dos rumos do ensino, aqueles que, sobretudo na ausência de propostas curriculares claras (que é o caso mais frequente em nossas escolas), funcionam como o currículo oculto a ser seguido passo a passo, sem reflexão e crítica.

Para fechar, então, esta parte de nosso texto, relativa às OCEM, retomamos brevemente algumas das questões cruciais que aqui apareceram e o que elas sinalizam: a primeira delas é a tomada de posição em relação ao papel do ensino de uma língua estrangeira na educação básica (e ampliamos a ideia, agora, para a sua etapa anterior ao Ensino Médio, isto é, para o Ensino Fundamental), antes de mais nada e fundamentalmente educativo, um ensino que, no diálogo e na complementaridade com os demais componentes curriculares, colabore para a formação do cidadão. No capítulo das OCEM correspondente a Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, ao abordar a questão da cidadania na sua relação com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, afirma-se:

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

Isso implica que “[...] o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.” (p. 92).

Em torno dessa grande questão, que é o ponto de partida para todo o ensino de línguas no âmbito da educação formal, em todos os seus níveis, organizam-se, portanto, as demais questões: a adoção de um enfoque coerente com essa concepção, integrador e eficaz para que sejam atingidos os objetivos propostos; a substituição do eixo gramatical, por um eixo temático que faça sentido para o aprendiz, em função do qual deverão estar a sequenciação dos conteúdos de diversas naturezas e o desenvolvimento integrado das competências e habilidades, as atividades a serem propostas, os gêneros e tipos textuais a serem apresentados e praticados; a substituição das hegemonias em prol de um trabalho que contemple a variedade, a heterogeneidade, em permanente diálogo com a realidade e a língua, igualmente heterogêneas, dos aprendizes; a prática de avaliações que revelem critérios claros, plausíveis e adequados a essa situação; a escolha de materiais que atendam a todas essas exigências e possam contribuir para que esse objetivo maior e todos os demais objetivos subsidiários sejam alcançados e que efetivamente a disciplina Língua Estrangeira Moderna (neste caso o Espanhol) contribua para uma melhor compreensão do sentido do termo **cidadania** e para a inclusão, local e global, do educando.

Portanto, os materiais didáticos, incluídas aí as coleções didáticas, para o ensino do espanhol precisam estar em conformidade com essa grande decisão em relação à forma de entender a função do ensino do espanhol na educação regular brasileira e de colocá-la em prática. Para ampliar nossas reflexões a esse respeito, passaremos agora a abordar a segunda grande iniciativa em nível federal no sentido de apoiar a

implementação da lei 11.161: a inclusão da disciplina LEM – Inglês e Espanhol – no PNLD 2011 (seleção e aquisição de coleções didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental) e no PNLD 2012 (seleção e aquisição de coleções didáticas para o Ensino Médio).

O Programa Nacional do Livro Didático

Conforme afirmamos no princípio deste capítulo, em meio a um conjunto de ações desencontradas e incoerentes observadas nas diversas esferas do poder público, entre 2008 e 2009 tivemos duas boas surpresas, ainda que tenham sido alvo de muitas críticas e ainda que a explicitação de duas línguas termine por configurar o reconhecimento de uma obrigatoriedade que tem seus problemas: trata-se do reconhecimento das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM) Inglês e Espanhol como componentes curriculares e sua consequente inclusão no Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação executado pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) – o PNLD 2011 –, para os anos finais do Ensino Fundamental, e o PNLD 2012, para o Ensino Médio.

Não vamos discutir aqui a legitimidade dessa explicitação de duas línguas por parte do MEC, um tema que mereceria um trabalho à parte, mas vamos tratar de descrever um pouco o programa e ver em que medida, por meio de seus editais, ele também sinaliza rumos para a educação linguística no Brasil, estabelecendo uma interlocução evidente com as OCEM e outros documentos norteadores da educação no Brasil, entre eles os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC/SEF, 1998; MEC/SEB, 2000). Por outro lado, trataremos de mostrar, a partir da primeira experiência já parcialmente vivenciada (PNLD 2011), a distância que ainda existe entre as propostas educacionais do MEC e o que de fato se vem fazendo na prática, particularmente na produção de livros para o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente de espanhol.

Em que pesem as dúvidas, as críticas, as falhas, a inclusão de Línguas Estrangeiras no PNLD e nos demais programas do MEC/FNDE é um fato a se comemorar. As escolas públicas de todo o país, sejam elas da esfera federal, estadual ou municipal, podem aderir ao programa e receber coleções didáticas relativas aos diversos componentes curriculares para serem utilizadas pelos alunos. E é

inegável a contribuição que dá essa iniciativa para a inclusão social de um grande contingente da população brasileira.

As coleções que se inscrevem no PNLD, a partir das exigências feitas no edital correspondente, passam por um longo, complexo, rigoroso e sigiloso processo de seleção, subdividido em várias etapas e com a participação de muitos especialistas, de vários níveis e várias regiões do país. Estes atuam ou como membro das Comissões Técnicas correspondentes, designadas pelo ministério, ou como Coordenadores de Área e Institucionais (estes vinculados à instituição escolhida para levar a cabo o processo de avaliação, via de regra uma universidade federal), ou como Coordenadores Adjuntos, responsáveis pelo trabalho mais direto com os Avaliadores, estes últimos escolhidos entre especialistas reconhecidos na área, com atuação quer no Ensino Superior, quer no Ensino Básico, e provenientes das diversas regiões do país; além desses, conta-se, ainda, nas equipes, com leitores críticos, revisores, e por vezes com alguns consultores, responsáveis por tarefas específicas (pelo rastreamento de *sites* citados nas obras, pela parte técnica e informática etc.)⁵. Por fim, as equipes contam com o apoio da equipe técnica do MEC, que funciona no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB): a Coordenadoria Geral de Materiais Didáticos (COGEAM). A avaliação é precedida de uma etapa de triagem, feita por um instituto técnico (via de regra o Instituto de Pesquisas Tecnológicas [IPT] de São Paulo) designado para a verificação das coleções, que devem apresentar-se segundo as determinações dos editais, não podendo conter determinadas falhas previstas num anexo do edital; e por uma etapa de pré-análise. Os avaliadores passam por um período de treinamento para tomar ciência dos critérios de avaliação, da ficha elaborada pela coordenação de área e para receberem suas coleções. A avaliação das coleções, sempre a partir de exemplares de obras descaracterizadas, é feita com base no preenchimento dessa ficha de avaliação, cujos itens baseiam-se nos critérios do edital correspondente, todos eles eliminatórios, e é levada a cabo por no mínimo dois avaliadores que não têm conhecimento um do outro, seguida de uma etapa de intercâmbio de fichas não identificadas e de outra constituída de uma reunião de ambos com a Coordenação Adjunta, para chegar, assim, à ficha consolidada, que passa, então, à coordenação de área para as decisões finais, as quais deverão também ser

⁵ Os nomes de todos os componentes da equipe do PNLD 2011 podem ser verificados no *Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2011.

corroboradas pelo representante da Comissão Técnica, a quem cabe supervisionar e aprovar todo o processo. Essas avaliações terminam com a elaboração do *Guia de Livros Didáticos*, que contém, além de uma introdução geral sobre a área bastante elucidativa, as resenhas críticas das coleções aprovadas, nas quais não apenas se descrevem as coleções, mas também apresentam-se seus pontos de destaque e seus eventuais pontos fracos, alertando o professor a respeito de como utilizá-las e complementá-las. Também elaboram-se criteriosos pareceres técnicos sobre as coleções excluídas, que são enviados às editoras e autores⁶.

No caso das línguas estrangeiras, os livros selecionados são consumíveis, isto é, pertencerão ao aluno e não terão de ser devolvidos para reutilização, além de que virão acompanhados de um CD de áudio e de um Manual do Professor.

Na elaboração dos editais do PNL D que devem guiar a apresentação e a avaliação das coleções, são levados em conta: os documentos norteadores da educação brasileira (LDB, PCN, OCEM); a legislação complementar⁷; e as pesquisas recentes, tanto sobre a língua e a cultura quanto sobre o seu ensino e aprendizagem. Assim sendo, em conformidade com os princípios gerais que balizam o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras na atualidade, nessa etapa da educação formal, no edital do PNL D 2011 (para o Ensino Fundamental, 6º a 9º anos) assume-se que o livro deve ter por objetivos, entre outros, possibilitar ao aprendiz:

- vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; e
- refletir sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as

⁶ Em 27/01/2010 foi publicado no DOU o Decreto 7.084, que regulamenta em caráter definitivo dois programas, que agora deixam de ser de governo para serem programas de Estado: o PNL D (para todos os níveis educativos) e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), em todas as suas variáveis (incluindo Biblioteca do Professor e Periódicos).

⁷ (1) Constituição da República Federativa do Brasil; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008; (3) Estatuto da Criança e do Adolescente; (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17/06/2004.

formas próprias do universo cultural dos alunos, de modo a promover neles uma visão plural e heterogênea do mundo e a fazer entender o papel de cada um como cidadão em nível local e global.

Guardadas as devidas proporções e a adequação às diferentes faixas etárias, o edital do PNLD 2012 – Ensino Médio apresenta uma coerência absoluta em relação às propostas do edital anterior, na medida em que considera a(s) linguagem(ns) como uma atividade, ao mesmo tempo funcional, de interação, social, política, em estado permanente de construção, historicamente ininterrupta e continuada, eminentemente textual e discursiva, uma forma de criação de objetos artísticos, um conjunto complexo de regularidades que, no entanto, se subordinam às necessidades interativas dos sujeitos e se constituem como um meio de acesso do homem a valores culturais e históricos de diferentes regiões e culturas.

Em ambos os editais assume-se, então, uma postura idêntica, compatível com a finalidade maior do ensino de línguas na Educação Básica, a educativa, esboçada nos PCN e claramente assumida nas OCEM, nos capítulos dedicados às linguagens:

Adquirir conhecimentos, nesta área, portanto, vai além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua. Implica promover a ampliação das competências comunicativas já adquiridas nos primeiros anos do convívio social, pelo incentivo à leitura, à escrita, à oralidade pública formal, à análise dos diferentes objetos textuais que circulam em também diferentes suportes. (PNLD 2012, p. 23)

Os critérios de avaliação das coleções estão subdivididos, nos dois programas e nos respectivos editais, em dois grandes blocos: Critérios Eliminatórios Comuns a todas as Áreas e Critérios Eliminatórios Específicos das Áreas.

São **Critérios Eliminatórios Comuns a todas as Áreas**, tanto no PNLD 2011 quanto no PNLD 2012:

- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental.
- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

- Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados.
- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
- Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada.
- Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

No caso específico do PNLD 2011 que, como foi dito, comentaremos mais detidamente, por tratar-se de um processo de avaliação já concluído no momento em que escrevemos este capítulo, esperava-se que, nos limites do possível, as coleções:

- apresentassem linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas;
- oferecessem um ensino de gramática e vocabulário integrado ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), privilegiando uma perspectiva comunicativa, no sentido mais amplo já descrito no item em que comentamos as OCEM;
- contribuíssem para a formação de um aprendiz autônomo, que tenha conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem;
- reconhecessem as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem e previssem a diversidade do público-alvo;
- desnaturalizassem as desigualdades e promovessem o respeito às diferenças, inclusive na relação com o estrangeiro.

Nos Critérios Eliminatórios Específicos, levaram-se em conta, entre outras coisas:

- a estrutura e organização das coleções, das quais se esperava clareza, coerência entre os propósitos explicitados e a sua colocação em prática, na forma de materiais para o ensino e aprendizagem, e a adequação ao nível e às finalidades dessa etapa educativa;
- a coletânea de textos orais e escritos (inclusive os literários), observando-se a diversidade (de gêneros, tipos,

modalidades e suportes), a autenticidade, a adequação aos objetivos almejados e a possibilidade que proporcionam de ampliação de horizontes.

Um outro conjunto de critérios está vinculado à exploração das chamadas **quatro habilidades**: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral. Um dos critérios utilizados, além dos que expomos a seguir, foi o de que essas habilidades não fossem vistas de modo estanque, mas sim de forma interdependente, integrada, até porque não se pode negar que, na sociedade globalizada e informatizada da atualidade, elas se interpenetram e por vezes até se confundem. Na avaliação do desenvolvimento pelas coleções dessas quatro habilidades, levou-se em conta e valorizou-se, então, o que especificamos a seguir, de modo sintético para cada habilidade.

Compreensão Escrita: a concepção da leitura como um processo interativo, refletida nas atividades propostas; a presença de atividades de pré e pós-leitura; a diversidade de gêneros, tipos textuais e suportes oferecidos pela coleção; o estímulo ao uso de estratégias diversificadas por parte do aprendiz nas tarefas de compreensão e interpretação; o trabalho com a polifonia, isto é, com as muitas vozes presente nos textos e com a intertextualidade; o trabalho voltado para a pluralidade de interpretações; a presença de atividades que contribuam para a formação do leitor reflexivo e crítico e para a formação do leitor literário, entendendo a leitura literária como uma atividade de fruição e não apenas um pretexto para a exploração de vocabulário e de estruturas gramaticais; e a presença de estímulos à ampliação do universo de leitura (contextualização dos fragmentos, incentivo à leitura de textos completos, associação dos textos e de seus autores a uma determinada época, a um período da História, a uma corrente estética).

Produção Escrita: a concepção da escrita como um processo interativo, em constante reformulação e a conseqüente possibilidade oferecida ao aprendiz de contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção (definição de tema, objetivos, provável veículo de difusão do texto, estratégias a serem utilizadas dependendo dos objetivos e do tipo do texto a ser escrito, organização geral, primeiras tentativas até chegar ao produto final); a diversidade de gêneros trabalhados; a explicitação das condições de produção e das características sócio-discursivas dos textos: quem

escreve, para quem, com que objetivo e em que suporte; a exploração dos diversos recursos linguísticos e dos mecanismos de coesão e coerência necessários a uma produção não apenas correta, mas, sobretudo, adequada às suas finalidades.

Compreensão Oral: a presença de um CD de áudio com boa qualidade de som e de fácil utilização, com indicações precisas para a localização das faixas por parte de alunos e professores, que não se restringisse apenas à apresentação oral dos textos que aparecem no livro do aluno, e que também fosse representativo da diversidade que desejávamos que fosse devidamente explorada, com um mínimo de verossimilhança, que apresentasse uma compatibilidade entre as vozes, os sotaques, a prosódia e as inflexões e os possíveis falantes representados por essas vozes; o trabalho, nas atividades, com a compreensão intensiva, a extensiva e a seletiva; a presença de atividades que explorassem a diversidade de gêneros e situações e as variedades linguísticas (sociais, regionais e outras); o estímulo à interpretação dos textos orais em relação a seus objetivos, condições de produção e as prováveis reações dos interlocutores e seus efeitos para a comunicação.

Produção Oral: a presença de atividades que levem ao uso de diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais); a presença de situações diversificadas de comunicação que permitam ao aprendiz a prática de diversas formas de comunicação oral para além dos clássicos diálogos (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais); o estímulo ao uso de diversas funções comunicativas; a preparação do aprendiz para a escolha e o uso de registros, variedades de linguagem e itens lexicais, além de gestualidade, adequados às diversas práticas orais.

Um outro componente avaliado foi o dos **Conhecimentos linguístico-dicursivos:** gramática e vocabulário e neste levaram-se em conta os seguintes critérios: a apresentação pelas coleções de insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas; a correção, atualização e precisão dos conteúdos gramaticais e do vocabulário trabalhados; a adequação dos recursos (sonoros, visuais etc.) aos conteúdos temáticos; a integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades; a apresentação e exploração de usos adequados às novas formas de comunicação; o trabalho com expressões e idiomatismos; o uso de estratégias de organização e

expansão de conhecimento lexical; a precisão e adequação do vocabulário trabalhado e das traduções apresentadas nos glossários por vezes presentes nas coleções; a presença de atividades com vocabulário que considerem o nível fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras.

As obras também foram avaliadas em relação ao componente **Diversidade, cidadania e consciência crítica**, fundamental num processo de ensino de línguas com uma concepção educativa. Levaram-se em conta, nesse sentido: o reconhecimento e respeito, nas coleções, à diversidade global e local, diversidade essa tratada sem idealizações e também sem preconceitos ou exotismos, com a apresentação de atividades que visem a desfazer os muitos estereótipos que circulam em nossa sociedade; a presença de atividades que estimulem a percepção e a valorização da realidade do aluno em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.) e que levem à conscientização de que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades se não forem tratadas de modo adequado e respeitoso; a presença de atividades que estimulem a percepção da heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada (nacionalidades, gêneros, classes sociais, pertencimento étnico-racial, profissões, trabalhos, espaços de poder etc.), trabalhada juntamente com a heterogeneidade constitutiva do próprio aprendiz, de modo que este, vendo e compreendendo o outro, possa ver-se e compreender-se a si mesmo; a presença de atividades que tenham relevância para a realidade social política e cultural brasileira e que promovam positivamente a imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas, além dos direitos humanos, das crianças e adolescentes, bem como a não discriminação de qualquer tipo e a não violência.

Da mesma forma que no PNLD 2010 – anos iniciais do EF – considerou-se também como fator de exclusão a qualidade do Manual do Professor. Entendeu-se que ele não deve limitar-se, tal como ocorre muitas vezes, a trazer as respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, devendo ir muito além e servir inclusive como um material de estudo, contribuindo para a formação continuada do professor. Levaram-se em conta, então: a clareza na apresentação da proposta teórico-metodológica e do enfoque adotado; a coerência entre o afirmado e o realizado na coleção (propostas de atividades, exercícios etc.); a presença de uma proposta não fechada no que se refere à solução dos exercícios apresentados; a presença de sugestões

claras para o uso do livro e para ampliação das atividades; a citação das referências bibliográficas, bem como a apresentação de sugestões de leitura para o professor.

Del dicho al hecho hay un trecho: a distância entre o dito e o feito na produção e utilização de materiais para o ensino de ELE

Aprender sem pensar é esforço vão; pensar sem nada aprender é nocivo. (Kung Fu Tzu)
É impossível abrir um livro sem que ele nos ensine alguma coisa. (Confúcio)

Em que pese todo o detalhamento do Edital PNLD 2011, e sua relação clara com documentos anteriores nos quais esse caráter educativo do ensino de língua estrangeira na Educação Básica vem sendo reiteradamente valorizado, o primeiro processo avaliativo do livro didático, descrito neste capítulo, foi ainda bastante decepcionante. Atribuímos, em parte, os problemas encontrados, que levaram a um número muito grande de coleções excluídas, à surpresa que significou, para as editoras e autores, a inclusão do espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental, já que tudo indicava que isso ocorreria apenas para o Ensino Médio. No entanto, é preciso levar em conta que grande parte dos materiais analisados e excluídos já estão em circulação, são vendidos a preços bastante altos e usados para ensinar os nossos jovens, razão pela qual não se justificam alguns dos problemas nelos encontrados. Acreditamos e esperamos que, superada esta etapa, superem-se também as graves deficiências encontradas e possamos contar com materiais melhor elaborados e que sejam mais adequados ao tipo de ensino de língua estrangeira que queremos garantir aos alunos de escolas públicas. Este é, portanto, o início de um processo de transformação nas obras didáticas de língua estrangeira, visto que, até então, não havia clareza do que se esperava de obras de qualidade para o contexto da escola pública, o que foi, então, proposto como critérios de avaliação no Edital PNLD 2011.

Problemas que levaram às exclusões

Um primeiro grande problema constatado nas coleções excluídas foi a total distância, quando não incoerência, entre o discurso

(aquilo que aparece ou na Introdução ou no Manual do Professor) e a prática efetiva. Isto é, a maioria das coleções excluídas se filia, no discurso, a determinadas teorias e propostas metodológicas, bem como a alguns documentos que norteiam a educação em nosso país (PCN, OCEM), sem que, no entanto, o efeito disso se constate nas propostas de trabalho que apresentam. Muitas delas ficam distantes até mesmo do mais elementar da já clássica abordagem comunicativa, em princípio a predominante. Em muitos casos, fica evidente que, com a finalidade de adequar-se ao edital, foram acrescentadas, de última hora, em livros já disponíveis, informações, referências e reflexões mal assimiladas, que não deixam suas marcas nas atividades desenvolvidas e, além do mais, os tornam incoerentes. Estes apresentam-se bastante desatualizados do ponto de vista metodológico e muitas vezes também nas informações veiculadas. Os discursos sobre ensino de línguas constantes nas coleções, por exemplo, assumiam, por vezes, uma visão socioconstrutivista de aprendizagem, mas promoviam a formação de hábito linguístico e/ou um ensino totalmente centrado no professor.

O problema anterior se reflete claramente no Manual do Professor. Ficam claras, nele, as incoerências apontadas antes: muitos são insuficientes e nem sequer explicitam a sua base teórica e a sua proposta metodológica; muitos confundem ou misturam questões de natureza muito diversa e aprofundam a incoerência entre o discurso e a prática; em alguns casos encontramos soluções fechadas ou erradas para exercícios, orientações ao professor imprecisas e até mesmo mal escritas, com erros, tanto nas propostas para a condução das atividades, quanto na adequação das respostas sugeridas; em outros, encontram-se informações bibliográficas erradas ou desatualizadas; em outros aparecem informações soltas e desnecessárias, posto que em nada contribuem para a obra; e, na maioria, constata-se pouca ou nenhuma preocupação com a função formativa que deveria ter o Manual em relação ao professor.

Um outro problema constatado nas coleções foi o enorme volume de erros de todo tipo: muitíssimos de revisão, outros tantos na correção livros-CD; imprecisões na orientação ao professor a respeito de como desenvolver certas atividades; erros de natureza cultural, com informações equivocadas ou desatualizadas; erros de ortografia e de pontuação, de sintaxe e de concordância; erros de tradução (nos glossários, em especial). Esses erros aparecem, em alguns casos, tanto

no *input* oferecido aos alunos quanto nas instruções dadas ao professor, em alguns casos mal redigidas, com equívocos e construções não próprias das línguas ensinadas. Em algumas coleções, a presença de erros próprios de interlíngua foi evidente. Contudo, mais ainda chamaram a atenção os erros conceituais: categorias e vocábulos mal classificados (por exemplo: *lo[s]*, *la[s]*, *le[s]* classificados como pronomes reflexivos, *gustar* classificado com um verbo defectivo, só conjugado na terceira pessoa), regras mal formuladas, informações linguísticas desatualizadas, imprecisas, confusas ou diretamente com graves equívocos. Algumas coleções foram excluídas fundamentalmente por essa quantidade de erros, algo que torna impossível a sua utilização em sala de aula. Outro ponto importante que levou à exclusão foi a forma inadequada e insuficiente de trabalhar, de modo integrado e de acordo com os objetivos educativos dos cursos a que se destinam esses materiais, as chamadas quatro habilidades (compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral). Observou-se pouca integração entre elas e delas com o conhecimento de vocabulário. A análise das propostas para o desenvolvimento dessas habilidades nas coleções excluídas deixou claro o conceito de língua com que, no fundo, quase todas trabalham, em desacordo com o que dizem trabalhar e com o que se solicita no Edital. A maioria dessas coleções tem, ainda, um perfil claramente estrutural, voltado para a incorporação, a **automatização** e o treino de pronúncia (nem sempre bem feito), de estruturas gramaticais e de vocabulário (com sérios problemas, em alguns casos).

A coletânea de textos mostrou-se muitas vezes pobre, com escassa presença de textos autênticos (quando estes existem, o que nem sempre ocorre), de gêneros e tipologias diversificados, bem como o trabalho inconsistente de formação do leitor reflexivo e crítico e a praticamente nula preocupação com a formação do leitor literário. As atividades de produção escrita ficam bastante restritas à produção de sentenças e, quando vão além disso, ainda têm predominantemente o caráter da velha atividade de redação escolar, em que se leva em conta não o processo, mas o produto final, muitas vezes feito sem planejamento, sem a consideração dos seus propósitos, dos seus destinatários e dos meios em que o texto a ser produzido poderia circular. As atividades de compreensão oral em muitos casos limitam-se à escuta, por vezes desnecessária, dos textos presentes no livro do aluno, sendo mínima a presença de textos de fontes variadas (rádio,

TV, cinema, Internet etc.). As atividades de produção oral se concentram em propostas de repetição e substituição de itens a partir de alguns modelos ou de conversas com colegas, sem o estabelecimento de finalidades precisas, e sem preocupação com escolha, por parte do aluno, de registro e vocabulário adequados à situação de fala, que lhe permitam fazer-se entender, sem preocupação com levá-lo a negociar sentidos para compreender e ser compreendido pelo seu interlocutor. No fundo, nos livros, tudo está organizado ainda em função da exploração de itens gramaticais e de vocabulário.

Também se mostraram inconsistentes algumas das propostas classificadas de transversais e interdisciplinares. Em algumas coleções sequer são mencionadas. Em outras, quando o são, algumas mostram-se impraticáveis, outras são pouco relevantes e, na maioria dos casos, faltam orientações, em especial ao professor, sobre como implementar as atividades. Muitas vezes, o diálogo entre as disciplinas foi proposto através de orientações simplificadas para o professor ou para o aluno, na forma de instruções do tipo “peça ajuda ao professor de matemática”, “O professor de artes pode ajudar na elaboração de cartazes”.

Em alguns casos, revela-se um profundo desconhecimento das muitas facetas da realidade brasileira e da diversidade que caracteriza as situações de ensino em nosso país. Realidades como a rural, a indígena e outras tantas são praticamente ignoradas e reina absoluta a classe média urbana, com todos os seus valores. Alguns desses problemas foram interpretados, inclusive, como potenciais fatores de exclusão de certos grupos de aprendizes, já que são ignorados ou subrepresentados os grupos aos quais pertence uma grande parcela dos nossos alunos de instituições públicas.

Outro fator importante que levou à exclusão de uma grande quantidade de coleções foi o trabalho quase inexistente e, quando existente, no mínimo sofrível, com a variação nas línguas. Algumas nem fazem menção às variedades linguísticas (nem diatópicas, nem diastráticas, nem diafásicas), outras as reduzem a pequenas questões, meras “curiosidades”, como um que outro sotaque mal trabalhado ou mal imitado por algum dos que gravam faixas nos CDs; e outras o fazem com erros graves, quando não com certo grau de preconceito e muita estereotipia. Constata-se que faltam conhecimentos básicos de sociolinguística e dialetologia, dentre outros, conhecimentos esses que poderiam dar bases mais sólidas para a abordagem desses temas. Chama particularmente

a atenção a quase ignorância com relação às variedades americanas e suas peculiaridades em todos os níveis. Tanto quanto isso, chama a atenção o tratamento inadequado ou parcial (quando existe) de fenômenos como o *voseo*, o *seseo*, o *yeísmo* e outros tantos.

O problema maior

Os problemas relatados apontam para uma questão muito séria: o nível insuficiente de formação ou a falta de atualização de alguns produtores de manuais ou a falta de cuidado no controle dessas produções por parte das editoras responsáveis. Nota-se, lamentavelmente, por parte de alguns autores, uma integração precária entre os **conhecimentos de língua**, os **conhecimentos sobre a língua** e seus instrumentos de análise e descrição; entre os **conhecimentos de cultura** e suas **formas de apresentação**, pois esta, em alguns casos, é explorada de modo absolutamente redutor e estereotipado, sem atividades reflexivas e críticas; uma incapacidade de pôr em prática, no desenvolvimento das propostas didático-pedagógicas, os conhecimentos teórico-metodológicos

Preocupa-nos sobremaneira a constatação de que, **na formação do professor e do produtor de materiais didáticos, os conhecimentos de didática e os conhecimentos de língua parecem não se complementar**, parecem dissociados, como se um não dependesse do outro para o êxito de qualquer atividade de ensino e aprendizagem. Preocupa-nos, também, o enorme **abismo** que parece haver **entre a pesquisa acadêmica sobre a língua e sobre as formas de levar a cabo o ensino e a aprendizagem e a produção de materiais**. Muitas vezes esses conhecimentos aparecem apenas na forma de um discurso vazio e reproduzido, sem efeitos práticos.

Constata-se, conseqüentemente, uma perigosa reprodução do senso comum, das “verdades” não verificadas, de “regras” superadas, de afirmações que não passaram por nenhuma averiguação ou crivo nem por qualquer tipo de reflexão e crítica. A “experiência”, ponto de apoio e “bandeira” fundamental de alguns desses produtores de livros, embora importante e necessária, não garante a qualidade dos materiais. Além dela, é preciso estudo, atualização mediante leitura e pesquisa sistemática, aprofundamento das questões, até para saber como apresentá-las de modo simples (mas não redutor), claro, preciso e correto. E essa pesquisa não pode se limitar a apenas um dos componentes daquilo que deveria configurar a formação integral de um professor.

O que se espera

A exclusão das coleções que não atenderam aos critérios do Edital significa – usando palavras pronunciadas pelas coordenadoras de área e institucional do PNLD 2011 – “a proteção de uma qualidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, que atendem a alunos a quem, por muito tempo, o acesso a esse bem cultural foi praticamente negado.” Espera-se que essas primeiras avaliações contribuam, de fato, para uma mudança qualitativa nos materiais produzidos, mas também na formação dos que produzem materiais e na forma de pensar e praticar o ensino de línguas na escola regular. Espera-se que as editoras passem a produzir os livros que interessam à nossa escola, aos nossos alunos e ao sentido de educação linguística, mais do que propriamente de ensino de línguas, que queremos privilegiar. Isso tudo para que o lema adotado no *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011* possa de fato ser posto em prática: **“Lugar de aprender língua estrangeira é na escola”**.

Espera-se também, portanto,

[...] que a universalização da distribuição de livros didáticos de espanhol e de inglês para escolas públicas contribua também para que seja possível a essas escolas elaborar projetos político-pedagógicos que integrem ao máximo o ensino dessas línguas em suas grades, com propostas de trabalho de qualidade, garantindo, para as línguas estrangeiras, distribuição de carga horária justa e adequada. (Guia PNLD 2011, p. 13)

Por fim, sugere-se que os editais já publicados e aqueles que ainda o serão, que os textos introdutórios e resenhas que aparecem nos diversos Guias do Livro Didático publicados e por publicar sejam objeto de estudo e reflexão por parte dos formadores de professores, professores, coordenadores pedagógicos, autores e editores de materiais para o ensino e quantos mais estiverem empenhados na melhoria da educação em nosso país, em especial no âmbito público, posto que se trata de reflexões sérias e coerentes, feitas com bases teórico-metodológicas sólidas, apoiadas em pesquisas e pensadas para a realidade nacional.

Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos

*Del Carmen Daher**

*Vera L. A. Sant'Anna***

Introdução

Neste artigo, revisitamos conceitos que circulam no meio acadêmico quando se aborda o tema da formação de professores na área de Letras, tais como formação profissional, língua, ensino e aprendizagem de língua. Essa retomada tem como motivação propor um percurso que visa a aproximar-se do processo desafiador de conjugar pontos de vista dos estudos da linguagem e dos que se vêm dedicando ao trabalho, na busca de uma compreensão da formação e do exercício profissional como objeto de estudo singular, que convida interdisciplinaridades de maneira muito particular. No nosso caso, temos como objeto a formação do professor na habilitação em Português-Espanhol, em curso de graduação de Letras.

Para iniciar nossa discussão sobre a formação desse profissional, não podemos deixar de considerar a chamada dicotomia “educação-trabalho”. Sobre esse problema, Boaventura de Sousa Santos nos faz saber que o mundo ilustrado e o mundo do trabalho tiveram muito pouca ou nenhuma comunicação entre si ao longo dos tempos: “quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro”

* Doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem e da habilitação em Letras da Universidade Federal Fluminense.

** Doutora em Lingüística Aplicada aos Estudos da Linguagem. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ.

(SANTOS, 2006, p. 195). Nos tempos de mudança do capitalismo liberal predominou essa dicotomia, porém, mais para o final do período, essa relação começou a mudar, os mundos passaram a ser intercomunicáveis e a relação educação-trabalho se viu ante o desafio de ter que incorporar, obrigatoriamente, mudanças. A interferência abarcou ambos os mundos:

a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado. (*op. cit.*, p. 196)

O que se esperava da formação em Letras, portanto, quando da organização das primeiras universidades no Brasil, nos anos 30, era exatamente “a alta cultura”, ficando o procedimento de formação para o trabalho delegado a outra unidade de ensino¹, à Faculdade de Educação. Daí decorre uma cisão na percepção que os cursos de Letras têm sobre si próprios. Por um lado, mantém-se a ideia de uma formação de alta cultura, de estudos superiores, que está na sua origem: os estudos literários aproximados à própria arte da escrita literária e os estudos filológicos relacionados à erudição².

¹ Ver discussão mais aprofundada sobre o tema nos artigos de DAHER, D. C.; SANT’ANNA, V. L. A. Do *otium cum dignitate* à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. In: DAHER; RODRIGUES; GIORGI. *Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor*. São Carlos: Clara Luz, 2009, v.2.; e em DAHER, D. C.; SANT’ANNA, V. L. A. Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica. In: *RedELE-Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2010/fiapeIIIId.html>

² Fiorin (2006), ao tratar do início da pesquisa linguística em cursos de Letras, resume que, nas línguas estrangeiras e clássicas, o objeto era a literatura; em língua portuguesa, a orientação era filológica.

Por outro lado, a formação para o trabalho de professor passa a exigir maior comprometimento do corpo docente do curso de Letras, com as constantes reformas curriculares que começam a incorporar disciplinas de formação profissional: cada vez mais essa formação se vê exigida pela ideia de trabalho qualificado. Isto é, para ser professor do ensino básico é preciso passar pelo conjunto de disciplinas conhecidas como das **belas letras** e, ainda, pelas disciplinas conhecidas como pedagógicas.

Essa formação para o trabalho, no âmbito da universidade, representou uma mudança no que seria o seu foco: novos contingentes tinham acesso à escola, que aos poucos passa a universalizar-se, exigindo profissionais para dar conta dessa demanda por educação básica³; os anos sessenta representam o momento pela luta por mais vagas nas universidades, como eco da mudança social vivida – fazemos referência a estudos da história da educação no Brasil⁴, que apontam as décadas de 60 e 70 como as da grande expansão da rede de faculdades e universidades privadas⁵.

Com a mudança vivida no sistema capitalista que organiza os poderes no mundo de hoje, essa relação educação-trabalho passa a ter outros contornos. Vamos nos deter somente naquele que, segundo nosso ponto de vista, afeta mais diretamente a formação do professor, a partir da afirmação genérica de que “a universidade não consegue manter sob o seu controle a educação profissional” (SANTOS, 2006, p. 197), somada à outra afirmação: “A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca

³ Segundo Freitas (2010, p. 139-140), em 1945, o número de matrículas de crianças na escola pública era de 3,3 milhões, hoje são 32 milhões.

⁴ Há vários autores que publicam nessa área, citamos, em particular, SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

⁵ Em direção oposta ao aumento de oferta de vagas nas escolas, o ensino do espanhol (que tinha sido incorporado à grade curricular obrigatória das escolas brasileiras em 1942) sofre um baque: com a LDB 4.024/1961 as línguas estrangeiras passam a ser tratadas como Disciplina Complementar ao Núcleo Pedagógico/Parte Diversificada, deixando a critério das escolas a possibilidade de escolha de qual idioma ensinar. Isso provocou que, em menos de vinte anos de implantação (1942 a 1961), o ensino de espanhol nas escolas brasileiras fosse quase extinto. No caso do Estado do Rio de Janeiro, entre 1962 e 1984 a formação dos licenciados em Português-Espanhol deu-se de forma desvinculada da escola.

ideológica da universidade moderna” (*op. cit.*, p. 199). Essa última afirmação assinala, segundo Santos, o ponto de cisão entre teoria e prática: o desinteresse e a autonomia na busca da verdade levaram ao prestígio da investigação pura, básica, valorizando de maneira decisiva a teoria como a tradução mais adequada do que seria relevante na formação universitária. É previsível que tudo o que se relacionasse a estudo sobre profissão escapasse ao controle da universidade, porque remetia à prática, e esse espaço foi sendo gradativamente ocupado por outros modos de constituição de saberes. Cria-se a expectativa de que a formação para o trabalho de professor, portanto, não é tarefa do Instituto/Faculdade de Letras, dicotomizando-se não só educação-trabalho, mas também teoria-prática, instituto básico-Faculdade de Educação, desenvolvendo uma crença muito bem sedimentada de que as disciplinas de caráter pedagógico seriam práticas e, por isso, dariam conta da preparação para o trabalho, isto é, como se não tivessem fundamentos teóricos de sustentação.

Apesar de a universidade se ver convocada, cada vez mais intensamente, a propor soluções para as dificuldades do mundo de hoje, a sua resposta é sempre mais lenta do que esperam os demandantes. Essa convocação, no que tange a nosso interesse de pesquisa, exacerba-se quando verificamos a situação e os índices avaliativos que se referem aos resultados da formação no ensino básico da rede pública – espaço principal da atuação dos formados em Letras⁶.

Entretanto, não é só porque a universidade voltou-se mais para a teoria que, por isso, não controla a formação para o trabalho. Na verdade, os estudos sobre o trabalho nos ajudam a compreender melhor por que isso de alguma forma lhe escapa, quando explicam a relação entre trabalho prescrito e trabalho real, quando tratam da sinergia entre saberes da prática e saberes teóricos, permeados pelos valores trazidos ao diálogo por cada sujeito em sua atividade de trabalho.

Para dar desenvolvimento a essa ideia, nosso artigo se organiza em duas partes. Em primeiro lugar, fazemos uma revisão de conceitos da área dos estudos do trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), com vistas a tratar da importância de se caracterizar a formação do professor de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE)

⁶ Não vamos fazer referências a números, mas estes estão disponíveis em: www.inep.gov.br

e o seu exercício profissional como inseridos nas discussões sobre o mundo do trabalho. Em seguida, discutimos o que é aprender espanhol para ser professor de espanhol, ressaltando as necessárias aproximações a serem feitas entre os dois campos de estudo já referidos.

Cabe, ainda, como parte desta introdução, ressaltar que nosso posicionamento ético e epistemológico requer compreender que construir conhecimento e produzir transformação exige relacionar os saberes produzidos nas instâncias acadêmicas e os saberes instituídos nas experiências vividas pelas pessoas que atuam na atividade de professor de ELE. Isso quer dizer que é no encontro entre esses saberes que se torna possível pensar qualquer transformação.

Formação de professores como formação para o exercício profissional

Tratar da formação profissional, como já afirmamos, significa dialogar com o mundo do trabalho. Os estudos sobre o trabalho advêm de vários campos, cada qual definindo seu objeto segundo as possibilidades de explicação pertinentes à área. Tradicionalmente, as análises sobre o trabalho posicionavam-se a partir da observação do cumprimento de normas, regras, atendendo à necessidade de quem busca controlar/organizar/padronizar o trabalho. Dessa forma, consideravam apenas uma das partes envolvidas no seu processo de realização: a tarefa a ser cumprida, as regras que a definem e determinam como deve ser executada. Trata-se de visões que têm por base a proposta da Organização Científica do Trabalho, mais conhecida como a proposta taylorista de organização do trabalho, e que se apoiam na crença de que são fundamentais: (a) a mecanização da produção (o trabalho do homem passa a ser substituído na maioria das vezes pelo da máquina); (b) o estudo do tempo e dos movimentos (a forma correta de se executar uma tarefa sem desperdício de tempo); (c) a seleção e treinamentos “científicos” (como consequência das propostas tayloristas, a definição do perfil do profissional adequado a cada tarefa passa a contar com o apoio de profissionais oriundos das áreas da Psicologia e do Serviço Social); (d) a separação entre concepção e execução do trabalho (a determinado tipo de trabalhador cabe **pensar, decidir**; e a outro, realizar o que lhe é determinado).

Tal como afirmam Schwartz e Durrive (2007), se inicialmente a visão taylorista propunha-se a organizar o trabalho industrial, ao longo do tempo, foi se transformando e se expandindo para outros setores, como o de serviços. Essa expansão alcança, ainda que não de forma explícita, também a instituição escolar, em gradações variadas⁷. Por esse motivo, não nos é difícil recuperar aproximações a essa concepção de trabalho na área da formação e do exercício profissional de professor. Tal como afirma Lopes (2008, p. 66) em seus estudos sobre currículo, na primeira metade do século XX predomina uma tradição teórica que faz

estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando: à eficiência do processo educacional; à adequação da educação aos interesses da sociedade e ao controle do trabalho docente; e à administração do trabalho escolar. Tais teorias interpretam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril. A ideia dominante é de que a escola pode educar de maneira mais eficiente se reproduzir os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executar um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados.

Ainda hoje, muitas dessas questões podem ser facilmente relacionadas à situação de ensino:

- a) mecanização da produção⁸ – propostas fortemente modelizadas de trabalho do professor que ignoram o interlocutor na sala de aula – os alunos –, suas características, necessidades, dificuldades etc.;
- b) “treinamentos” de professores – ensinamento de procedimentos a serem seguidos à risca e que desconsideram possíveis contribuições que o professor possa trazer a partir de sua prática com o grupo;

⁷ Freitas (2010) aprofunda a discussão de como a visão taylorista se expande, analisando, em sua tese de doutorado, as características taylorizadas do trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres de idioma.

⁸ “Por um simples quadro de horário escolar, são definidos e controlados os conteúdos a serem ensinados, as atividades de professores e de alunos, bem como o espaço e o tempo dessas atividades”. (LOPES, 2008, p. 82)

- c) divisão entre os que decidem e os que pensam – há os que sabem o que e o como devemos ensinar, o que podemos ou não fazer, quais conteúdos abordar, de que forma proceder, bastando ao professor seguir o pré-determinado, silenciando sua experiência profissional.

Sobre isso, Heckert *et alii* (2001, p. 92), em artigo sobre questões relacionadas à formação nos dias de hoje, chama a atenção para um fato que podemos considerar como reforço que essa perspectiva taylorizante alcança na situação de formação para o trabalho docente:

Os processos de formação, por sua vez, têm sido marcados, privilegiadamente, por racionalização, conscientização, tecnicismo. São concebidos como tendo etapas previamente estabelecidas pelo viés acadêmico-escolar, e cumpridas seqüencialmente até que se alcance o ‘modelo’ profissional-pessoal concebido como desejado, esperado e, portanto, natural.

Alguns estudiosos do mundo do trabalho e movimentos de proteção aos próprios trabalhadores se insurgem contra essa concepção de trabalho. Parte desses interesses foi reunida sob a perspectiva da Ergonomia da atividade, que tem como fundamento a concepção de que é inadequado um paradigma que prevê a prescrição total do trabalho. Como forma de contraponto, os ergonomistas da atividade propuseram o entendimento da existência da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ou seja, a não coincidência intrínseca entre tarefa e atividade. Nessa vertente teórica, entende-se como trabalho prescrito/tarefa “um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 67), e como trabalho real/atividade “a realização do trabalho prescrito, considerando-se as restrições e as vantagens dispostas pelas variabilidades” (*op. cit.*, p. 71), isto é, as variabilidades inerentes ao meio e às subjetividades dos envolvidos no trabalho.

A partir dessa visão, Schwartz (1997; 2007) propõe a disciplina Ergológica como um corpo ampliado de conceitos que incorporam a noção de norma antecedente e renormalização, cabendo na primeira um conjunto heterogêneo de elementos (regras, manuais, programas,

objetivos, entre outros) e, na segunda, a gestão do *corpo-si*⁹ no trabalho, submetida ao confronto de valores, uma vez que o procedimento nunca é igual ao previsto. A Ergologia considera, portanto, que as normas antecedentes são construções históricas, expressão de uma experiência acumulada que pode ser “reputada patrimônio da humanidade em sua totalidade. A esse caráter histórico correspondem também as estratégias, as escolhas, de cada situação analisada em determinado momento” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 73). Além disso, Schwartz ressalta que as renormalizações estão submetidas aos valores que atravessam as normas de modo que estas “possam atender aos anseios das pessoas que vivem em sociedade. Esses valores são objeto de debates, de conflitos, de arbitragens políticas” (*op. cit.*, p. 74), por esse motivo, o trabalho real será sempre diferente para cada uma das arbitragens em função das experiências de cada sujeito, naquela situação sócio-histórica específica, portanto jamais totalmente previsíveis.

Por tradição, a formação do professor tem reforçado a concepção de que haveria um momento destinado à teoria e outro à prática (vide o modelo de formação instituto básico mais faculdade de educação, conhecido como 3 + 1)¹⁰. Uma crítica a essa concepção pode lançar mão das propostas ergológicas se entendemos que as normas antecedentes incorporam regras advindas não só da hierarquia do trabalho, como também das instituições produtoras de documentos legais e orientadores da educação no país, assim como as normas que possam surgir no/do meio de trabalho, incorporadas pelo coletivo. Na verdade, essa concepção de norma antecedente ultrapassa a questão da teoria X prática, uma vez que pressupõe a renormalização como não sendo exclusivamente prática: ela é capaz de, a partir da atividade, gerar novos modos de agir no trabalho, podendo até propor novas teorias. Essa perspectiva busca evitar visões redutoras da relação entre teoria e prática, grande preocupação na área dos estudos da Educação, em particular dos voltados para a formação do professor, já que considera a imprevisibilidade como

⁹ Segundo a Ergologia, corpo e mente são inseparáveis. Para Schwartz a atividade de trabalho incorpora: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores, em relação às instalações e produtos, aos tempos, aos homens. Qualquer um que trabalhe é centro de arbitragens que governa a atividade e pode ser designado de *corpo-si* ou *corpo-pessoa*. Cf. <http://www.ergologie.com/>

¹⁰ A reforma das licenciaturas proposta pelas Resoluções 01 e 02/2002 dá margem a outras possibilidades de organização curricular, conforme comentaremos adiante.

constitutiva da atividade. O que muda, então, nessa perspectiva? Ao trazer a atividade como geradora de normas e teorias, fica claro que o eixo da tarefa e do aporte teórico será sempre insuficiente para garantir uma formação profissional que valorize a experiência e a subjetividade do professor na sua situação de trabalho.

A título de exemplificação, mencionamos o Parecer CNE/CP nº 9/2001, fundamento norteador das Resoluções 01 e 02/2002 que reformulam as licenciaturas no Brasil, que se organiza com base em argumentos que defendem a “relação”, “associação”, “articulação” entre teoria e prática. Porém, não põe em questão a variabilidade intrínseca da atividade, e nem considera que:

o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pôde fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo freqüente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. (CLOT, 2006, p. 116)

Portanto, qualquer discussão sobre teoria e prática, sobre formação profissional de docente precisa incorporar essas visões que os estudos do mundo do trabalho nos oferecem de modo que possamos compreender que, por mais que se estudem teorias e se observem práticas, a atividade de trabalho não é de todo “ensinável”. Tratar a formação profissional do professor sob essa perspectiva diminui o sofrimento do formador de professor e do professor em formação.

Formação de professor para o ensino de ELE na educação básica

Numa perspectiva brasileira de formação de professores de línguas estrangeiras, podemos perguntar: de que modo a formação de professor de Espanhol pode ser aprimorada nos cursos de licenciatura em Letras? Que saberes devem ser apresentados e enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica? Ainda como parte de um conjunto de indagações que não

encontram todas as respostas neste artigo, acrescentamos: como se ensina ELE nos cursos de licenciatura em Letras que formam professores? Ser conhecedor das regras organizadoras da gramática da língua, ter expressão oral semelhante à de um nativo¹¹ são garantia de que esse aprendiz será bom professor? De que perfil de professor se trata, então, quando observamos a formação para o trabalho de professor de ELE?

Muitos cursos de licenciatura em Letras, conforme nossa experiência comprova, utilizam materiais pensados para cursos livres, para aprendizes descompromissados com a preparação para a profissão de professor. Essa escolha traduz algo que já se vem observando faz tempo: a formação do professor de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las. Nossa experiência nos permite observar, ainda, que as disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho.

Uma das provas disso são as publicações que tratam de históricos de métodos/metodologias/materiais ao longo do tempo (GIRARD, 1975; OMAGGIO, 1986; BOHN; VANDRESEN, 1988; RICHARDS; RODGERS, 2003), que se dedicam a explicar os objetivos do **método**, o papel do aluno, e muito pouco ou nada apontam sobre que conhecimentos é preciso ter o professor para atuar segundo determinada orientação teórica. Por exemplo, pensemos no método da gramática-tradução e do ensino voltado para a expressão oral em língua estrangeira. O primeiro é responsável pela imagem de um professor profundo conhecedor da gramática normativa, um filólogo, cuja tarefa de ensino estava balizada pela tradução do texto da língua estrangeira para a língua materna, e vice-versa. A segunda perspectiva, sustentada pelo auge dos estudos fonéticos, fundamenta-se na crença de que o professor nativo seria o modelo ideal para a

¹¹ Insistimos em que neste artigo não tratamos das questões relacionadas aos estudos de textos literários, que fazem parte da formação do licenciando em Letras. Nosso foco é a formação em língua, tal como os cursos de Letras dividem a sua proposta curricular.

aprendizagem da oralidade¹². A marca desse foco vai ser caracterizada pela ênfase na repetição de esquemas e na memorização. A proposta audiolingual surge como um caminho para aprender línguas a partir de esquemas, de situações modelo de uso de língua, com apoio em equipamentos e tecnologia. Por um lado, guarda muita proximidade com modos de ensinar do método direto – portanto, um professor nativo é valorizado porque falará a língua **tal como ela é** (nem sequer discutiremos as variantes de prestígio do espanhol, nessas situações em que o professor é nativo) – por outro, passa a exigir do professor saberes sobre novas tecnologias e equipamentos. O professor deverá conhecer e estar apto a explicar situações do cotidiano de várias culturas que se expressam em espanhol (quantas unidades de ensino se baseiam em “*ir de compras*”, “*en el aula*” etc.; é bem verdade que quase sempre o modelo dos materiais é o modo de vida dos falantes de espanhol da península)¹³.

Nos tempos atuais, muito se tem escrito sobre o enfoque comunicativo e pouco ou nada sobre que saberes o professor precisa aprofundar para desempenhar o seu trabalho, de modo a dar conta dos objetivos dessa teoria de aprendizagem: a língua é instrumento de comunicação e, portanto, quem aprende o espanhol o faz em situações comunicativas, seja lá como isso puder ser interpretado pelo professor. Retornamos a isso mais adiante.

Observamos, então, que a formação profissional de professor, ao longo do século XX, se relaciona, como não poderia deixar de ser, com os estudos da linguagem que vêm se diversificando e propiciando a possibilidade da constituição de diferentes olhares teóricos sobre a natureza do fenômeno linguístico. Apoiados sempre num discurso de cientificidade, alguns deles estabelecem espaços de poder no meio acadêmico que perpetuam a valorização de determinados conhecimentos e o descrédito de outros.

O que nos chama a atenção nesse processo é que, com relação à formação de professores de língua, se desconsidere essa multiplicidade de olhares teóricos. A questão do ensino da língua parece

¹² Como exemplo, mencionamos as publicações de Otto Jaspersen – *How to Teach a Foreign Language*, em 1904 – e de Harold Palmer – *Oral Approach*, em 1917. Ambos os autores fundamentam suas propostas a partir de estudos fonéticos, valorizados naquele momento histórico.

¹³ Essa concepção de organização de unidade didática se mantém nas propostas nócio-funcionais e comunicativa.

ter que ficar reduzida ao domínio de um trabalho procedimental: ensinar Espanhol reduz-se a conhecer e saber reproduzir determinados procedimentos pedagógicos, sem que os seus fundamentos teóricos de sustentação sejam trazidos como questões que merecem discussão entre profissionais.

Por isso, é preciso ir adiante, é preciso questionar a partir de que visão de língua e de aprendizagem se discutem as teorias de ensino de línguas na formação do professor, qual é a ideia de proficiência linguística que fundamenta essa formação, bem como compreender a natureza da prática do ensino do Espanhol para a rede do ensino básico. Não basta a legislação que reformou a Licenciatura no Brasil (conforme apresentamos no item anterior) propor mais horas para disciplinas práticas e estágios, uma vez que há um universo de possibilidades interpretativas da lei, que se configura na forma como cada instituição reformulou seu currículo, podendo ou não ter criado disciplinas, mudado carga horária, alterado ementas, programas e bibliografias. Pode-se mudar para ficar igual. Ou pode-se mudar para fazer uma revolução.

Queremos marcar que há espaço para ir mais adiante: saber como hoje os licenciandos aprendem a ser professores de Espanhol e chegar a ser profissionais pode nos ajudar a encontrar caminhos mais adequados aos anseios da nossa sociedade. Pesquisas que se aproximem da formação de professor de Espanhol como uma formação profissional, tal como os estudos ergológicos abordam o trabalho, vão permitir compreender que ensinar só adquire sentido no coletivo da escola, portanto, entre professores, e não é tarefa de uma pessoa só. O trabalho do professor só pode existir na relação sócio-histórica em que se situem escola (e tudo o que a envolve como instituição), os outros professores, funcionários, alunos e suas famílias. Isso significa que é preciso incluir o trabalho vivo como parte inerente à formação; o professor que está na situação de trabalho da escola de ensino básico e que encontra meios de executar sua tarefa para transformá-la em atividade é o interlocutor que não pode ser apagado.

Neste livro dedicado a todos nós professores de língua espanhola, vamos encontrar um conjunto de artigos que se propõem a oferecer exatamente essa multiplicidade de olhares teóricos e metodológicos sobre o ensino do Espanhol. Cada um expõe possibilidades de tratar a situação de ensino, que define papéis para o professor e

para ao aluno, bem como uma visão de língua que orienta todo o processo. Cada leitor pode escolher o que lhe for mais confortável.

Considerações finais

Não podemos concluir este artigo sem registrar a nossa perspectiva sobre os estudos da linguagem que norteiam nossas ações de formadoras de professores. Em nosso exercício profissional, procuramos estar alerta porque compreendemos que as práticas discursivas definem inserções na ordem do discurso, e isso estabelece modos de apropriação da língua que traçam perfis profissionais. Porque se é pelo “sistema de restrições semânticas” (MAINGUENEAU, 2005, p. 170) que se define a inscrição do sujeito numa prática discursiva – as formações discursivas, que delimitam o que pode ou não ser dito, em determinada circunstância –, é também por meio de tudo o que esse sujeito traz para compor essa prática que se define a sua relação com a instituição à qual se vincula: tudo o que o professor de Espanhol escolhe para compor a sua atividade de trabalho, seu modo de se dirigir aos alunos, aos colegas, o que escolhe como material – textos, imagens, músicas, filmes, passeios etc. – pode ser compreendido como um conjunto de traços que definem de forma irreduzível o seu discurso, a sua posição discursiva, o lugar de onde fala. Aquilo que se traz como discurso funciona como “fator de qualificação dos enunciadores que pertencem à formação discursiva concernida. Ela delimita o que é necessário possuir para enunciar legitimamente” (*op. cit.*, p. 136) a partir daquela posição enunciativa.

Esse modo de constituir-se como sujeito de discursos cria uma rede na qual estão capturados os discursos com os quais o enunciatador dialoga, os interlocutores, seu próprio discurso e a imagem de si que se constrói nessa rede.

Cada um de nós, ao ocupar a posição de sujeito professor de Espanhol do ensino básico é chamado a inscrever-se numa posição, é “um ajustamento ‘espontâneo’ dos sujeitos às condições requeridas” (*op. cit.*, p.137), fazendo com que cada campo de apoio teórico defina como se pode circular dentro dele. Nossa parte que domina as escolhas pode definir onde deseja situar-se alternativa ou cumulativamente: como aquele que assume o estudo da língua a partir de uma concepção discursiva, que valoriza a relação entre o eu e o outro, o processo de interação, ou como aquele que acredita que

a língua é sistema, que julga relevantes os estudos contrastivos, o exercício estrutural, a produção por memorização, a delimitação do uso da língua em situações modelos, que define a função atribuída aos recursos tecnológicos.

Acreditamos que “não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias.” (*op. cit.*, p. 142). Por isso, para nós, a escola como instituição existe a partir do modo como se realize o trabalho dos professores e dos funcionários, sejam essas escolhas assumidas de modo claro ou não: é a ação coletiva dos que trabalham numa determinada escola que define o perfil institucional que será o privilegiado.

Capítulo 4

Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera

*Gretel Eres Fernández**

Introducción

Los sentidos de los términos **abordaje**, **enfoque**, **método**, **metodología**, **material didáctico** y **libro de texto** muchas veces se confunden; algunos se emplean como sinónimos de otros; hay casos en que se les atribuyen sentidos que no les corresponden en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas o incluso se entrecruzan los significados que pueden tener en español y en portugués. Aunque en ocasiones la inexactitud terminológica no impide la puesta en práctica de acciones eficaces, en varios momentos sí genera dudas y provoca interpretaciones equivocadas, inadecuadas o, incluso, afecta la coherencia entre, por ejemplo, lo que se propone en un plan de curso y lo que se realiza en clase. De ahí que sea fundamental tener claros los significados, alcance y aplicación de cada uno de esos conceptos pues, en última instancia, nuestras creencias sobre el proceso de enseñar y aprender, sobre qué elementos facilitan o no el aprendizaje de idiomas, sobre qué técnicas y procedimientos debemos seguir en los cursos, sobre qué, cuándo, cómo y por qué evaluar a los estudiantes están estrechamente vinculadas a las concepciones que tenemos sobre el significado de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).

En los apartados siguientes discutimos, aunque brevemente, esos conceptos y algunas de sus implicaciones pedagógicas, como,

* Pós-graduada em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Educação da USP.

por ejemplo, el papel del alumno y del profesor, la función de los materiales, la elaboración y/o selección de actividades o los objetivos de la evaluación. También procuramos explicitar cuáles de esas concepciones están más presentes en los textos oficiales relacionados a la enseñanza de idiomas (*Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental –PCN-EF–, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio –PCN-EM–, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM) y cómo esas directrices se reflejan –o no– en los planes de curso.

Diferentes términos, conceptos iguales, semejantes o distintos

No siempre usamos la terminología del área de enseñanza y aprendizaje de idiomas con propiedad, sea en clases, en conferencias o en textos académico-científicos, aunque varios investigadores hayan tratado de aclarar el alcance de distintos términos, como se detalla a continuación.

Inicialmente, conviene tener presente que el término portugués *abordagem* puede equipararse al significado que expresa el término **enfoque**, en español. Así, por ejemplo, a la *abordagem construtivista* le corresponde la expresión **enfoque constructivista**, y *abordagem comunicativa* puede traducirse por “enfoque comunicativo”. Quizás este sea el primer problema a solucionar, ya que en español existe el vocablo **abordaje**, pero no se aplica al contexto educativo: en su lugar se emplea **enfoque**. Por otra parte, y en que pese la adopción del término *abordagem* por parte de lingüistas, investigadores y docentes brasileños, en ocasiones se usa el término *enfoque* (en portugués) con el sentido de *abordagem* o, incluso, como sinónimo de método.

El punto siguiente es tratar de explicar el concepto de **enfoque** (*abordagem*) relacionado al proceso de enseñanza y aprendizaje en general. Para Mizukami (1986, p. 1), el proceso educativo abarca diferentes ámbitos como el humano, el técnico, el cognitivo, el emocional, el sociopolítico y el cultural, y, por lo tanto, según Santos (2005, p. 2), “entendemos el fenómeno educativo como un objeto en permanente construcción y con diferentes causas y efectos de acuerdo con la dimensión enfocada”¹. El modo de entender y con-

¹ En el original: “[...] entendemos o fenômeno educativo como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada.” Todas las citas han sido traducidas libremente por la autora de este texto.

siderar cada uno de esos ámbitos así como el énfasis e importancia que se les atribuye permite, según Mizukami, clasificar el proceso en cinco modos diferentes: a) enfoque tradicional; b) enfoque comportamentalista; c) enfoque humanista; d) enfoque cognitivista; y e) enfoque sociocultural. Según la corriente adoptada, tendremos orientaciones específicas para la práctica pedagógica, aunque “la elaboración que cada profesor hace de ellas [de las opciones pedagógicas] es individual e intransferible”² (MIZUKAMI *apud* SANTOS, 2005, p. 3). Por lo tanto, el término **enfoque** (*abordagem*) se relaciona al modo de entender, adoptar y (re)elaborar principios amplios y generales de la educación.

Cuando nos acercamos al área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas el concepto de enfoque vuelve a hacerse notar, ahora relacionado al modo de concebir las acciones docentes vinculadas a los idiomas. Sin embargo, no siempre se aclara suficientemente el significado del término, como se nota en este fragmento:

A partir de la década de los 80 surge una nueva visión. Se prefiere hablar en enfoque en vez de métodos, ya que aquellos se sitúan en un nivel más conceptual, que permite mayor flexibilidad en sus realizaciones. En lugar de acatar imposiciones de diferentes métodos, se piensa más en términos de una variedad de opciones pedagógicas derivadas de concepciones teóricas específicas del lenguaje y del aprendizaje de lenguas, además de considerar siempre las prácticas didácticas derivadas del conocimiento acumulado en relación a la enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera. (PCN-EF, 1998, p. 76)³

Cabe, por lo tanto, tratar de definir el término de forma más precisa como lo hace, por ejemplo, Almeida Filho (2005, p. 78): “Por

² En el original: “[...] mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas [das opções pedagógicas] é individual e intransferível.”

³ En el original: “A partir da década de 80 uma nova visão aparece. Prefere-se falar em abordagens em vez de métodos, já que aquelas situam-se em um nível mais conceitual, que permite maior flexibilidade nas suas realizações. Em vez de se acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, além de se considerar sempre as práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.”

enfoque queremos decir un conjunto ni siempre armónico de presupuestos teóricos, de principios e incluso de creencias, aunque solo estén implícitas, sobre qué es una lengua natural, qué es aprender y qué es enseñar otras lenguas.”⁴ También podemos valernos de la definición propuesta por Leffa (1988, p. 212), quien explica que “enfoque es el término más amplio y abarca los presupuestos teóricos sobre la lengua y el aprendizaje. Los enfoques varían en la medida en que varían esos presupuestos”.⁵

La explicación que facilita el *Diccionario de Términos Clave de ELE* para **enfoque** apunta en el mismo sentido: “Se trata de la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa.”⁶

Así, pues, las acciones docentes se pautan en principios amplios –el enfoque (*abordagem*)– que suponen la articulación de bases teóricas relacionadas a la concepción de lengua, de enseñanza y de aprendizaje así como en las creencias que uno tiene sobre ese proceso. El enfoque en el campo de los idiomas extranjeros debe –o al menos debería– guardar coherencia con el enfoque del proceso educativo que se defiende. Por lo tanto, dentro de un enfoque tradicional de la enseñanza, no sería lógico, por ejemplo, defender una enseñanza de idiomas centrada en los postulados conductistas.

Ya para el término **método**, Leffa (1988, p. 212) ofrece la siguiente explicación:

El método tiene un alcance menor [que el enfoque] y puede estar contenido en un enfoque. No trata de los presupuestos teóricos del aprendizaje de lenguas, sino de normas de aplicación de esos presupuestos. El método, por ejemplo, puede abarcar reglas para la selección, ordenación y presentación

⁴ En el original: “Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”

⁵ En el original: “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.”

⁶ Diccionario de Términos Clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm, accedido el 20 feb. 2010.

de los ítems lingüísticos, así como normas de evaluación para la elaboración de un determinado curso.⁷

Para Almeida Filho (2005, p. 63), el concepto de **metodología** se relaciona a la didáctica de lenguas y se puede definir como “un conjunto de procedimientos recomendables para bien enseñar una L [lengua]”⁸, definición que se acerca a la que ofrece el *Diccionario de Términos Clave de ELE*:

En la enseñanza de lenguas se conoce por ‘metodología’ aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales.

Cuando se hace referencia a **material didáctico** nos encontramos con profesores que lo asocian exclusivamente a **libro de texto** (*livro didático*) sin considerar que los materiales didácticos abarcan mucho más que el libro de texto, como pueden ser los diccionarios, gramáticas, manuales de conjugación verbal, cuadernos de ejercicios, libros y textos literarios, artículos y reportajes procedentes de fuentes variadas (periódicos, revistas, sitios de Internet), libros de lecturas graduadas, de actividades lúdicas o de apoyo lingüístico, grabaciones en audio y/o vídeo, canciones, mapas, carteles, folletos publicitarios, etc. Además, también se da el caso de que profesores, futuros profesores, autores y editoriales en ocasiones establecen una relación de sinonimia entre los términos **método** y **libro de texto**, de tal modo que se le atribuye al primero un significado que originariamente no lo tiene y se le otorgan al segundo características que no

⁷ En el original: “O método tem uma abrangência mais restrita [do que a abordagem] e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.” Mantuvimos la grafía original en lengua portuguesa cuando las ediciones usadas de los textos mencionados son anteriores a la vigencia del *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (Decreto n. 6.583, de 29 sep. 2008) y, por lo tanto, se rigen por las reglas válidas en el momento de su publicación.

⁸ En el original: “um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L [língua]”.

le corresponden. Como ha quedado señalado, según *el Diccionario de Términos Clave de ELE*⁹,

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

mientras que materiales didácticos son

recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.— que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Ya el libro de texto lo define de la siguiente forma el mismo diccionario:

El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

El uso indebido de un término por el otro (material didáctico = libro de texto; libro de texto = método) sobrepasa el ámbito de los docentes en formación a tal punto que es posible observar esa mezcla incluso en textos de profesores e investigadores consagrados como, por ejemplo, Fernández López (1993; 2005) o Sánchez Pérez (1986; 1997a), lo cual contribuye al incremento de la confusión e imprecisión terminológica.

⁹ Diccionario de Términos Clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm, accedido el 20 feb. 2010.

En síntesis, el enfoque es de naturaleza más bien teórica y abstracta y está formado por un conjunto de presupuestos, principios y creencias, mientras el método, establecido con base en un enfoque (o en más de uno), se define como un conjunto de procedimientos que permiten poner en práctica dicho enfoque. La metodología, a su vez, es el conjunto de modos de actuar que tienen por finalidad alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Cada profesor, en función de su formación inicial y continuada, de su experiencia docente, de sus creencias, de su experiencia como aprendiz de la LE que enseña y/o de otras LEs, etc., se identifica más con un determinado enfoque que con otro y lo lógico es que sus acciones pedagógicas se vinculen a ese enfoque, lo cual lo lleva a pautar sus cursos y clases en el método más directamente relacionado al enfoque elegido. De idéntica manera, la metodología que adoptará también revelará las elecciones efectuadas en relación al enfoque y al método. Y se espera que los materiales didácticos adoptados así como las prácticas pedagógicas que utilice también guarden coherencia con aquellos principios más amplios. Sin embargo, como discutimos en el próximo apartado, no siempre esa relación se establece armónicamente.

La (in)coherencia entre teoría y práctica

Si los conceptos incluidos en el apartado anterior están lo suficientemente claros para el profesor, puesto que abarcan ideas y significados diferentes y afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de distintas maneras, sería de suponer que su puesta en práctica ocurriera dentro de unos parámetros de coherencia convergentes. Lamentablemente no es lo que se ve con alguna frecuencia, debido a varios factores.

En primer lugar hay que considerar que no siempre los cursos de formación inicial de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) tratan con el necesario detenimiento y profundidad cuestiones relacionadas a la adquisición y aprendizaje de idiomas, teorías lingüísticas, enfoques y métodos de enseñanza, papel del profesor, del alumno y de los materiales, etc. Sin la suficiente base teórica, muchos profesionales terminan por yuxtaponer, en la práctica, directrices que aunque no lleguen a oponerse en su totalidad, sí parten de principios diferentes y siguen rumbos también distintos. Una de las consecuencias posibles es que no se logren los objetivos pretendidos.

Acciones poco coherentes también se pueden dar cuando la institución escolar sigue directrices educativas distintas a las que

defiende el profesor. En esas situaciones, muchos docentes se ven obligados a adoptar enfoques, métodos o incluso materiales que guardan poca –o ninguna– relación con sus concepciones personales sobre el significado de enseñar y aprender una LE.

Además, hay casos en que el establecimiento educativo opta por seguir lo que denomina “materiales propios”, es decir, libros o cuadernillos elaborados por la coordinación de curso o por los mismos profesores y que son de uso exclusivo de la institución. En el caso de los cuadernillos, práctica heredada, quizás, de una época en que ese era el único recurso disponible y accesible¹⁰, se constata, con alguna frecuencia, incluso la infracción a la ley de derechos de autor, puesto que fragmentos de mayor o menor extensión se copian de materiales comerciales sin que se disponga de las necesarias autorizaciones de los responsables legales de los derechos y, en algunos casos, ni siquiera se menciona la fuente de origen. Hay que añadir a lo anterior que no siempre los principios teóricos –concepciones de lengua y de su enseñanza– seguidos en esas producciones particulares son coherentes entre sí y con los objetivos del curso, ya que al extraer textos, explicaciones y/o actividades de fuentes variadas, unen, de modo más o menos aleatorio, concepciones diferentes e incluso divergentes.

No podemos ignorar el hecho de que muchos profesores actúan en más de un establecimiento escolar, tienen una cantidad excesiva de clases semanales y poco tiempo disponible para dedicarse a la planificación independiente y específica para los cursos en cada contexto de enseñanza. De ahí que para algunos docentes la mejor solución –cuando no la única– sea la de optar exclusivamente por el seguimiento del libro de texto –y si es el mismo para todas las instituciones en que trabaja, mejor aún– sin (pre)ocuparse en compaginar las concepciones educativas de la institución a las suyas, a las del curso de ELE y al material didáctico elegido.

Los factores señalados sirven solo como ejemplos, puesto que hay muchos más que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, procedimientos como los anteriores permiten concluir que a veces no hay la necesaria coherencia entre la teoría y la práctica, y peor, son indicativos de que los documentos legales poca fuerza efectiva tienen a la hora de orientar las acciones

¹⁰ Como se indica en los PCN-EM (2000, p. 25), durante mucho tiempo “o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.”

pedagógicas, al menos en lo referido a la adopción de un libro de texto, ya que, como se ha comentado, no siempre se elige un libro de texto tras haber realizado un análisis detallado en función del contexto en el cual se usará y teniendo en cuenta las concepciones personales, como se recomienda en las OCEM (2006, p. 155):

[...] todos [los materiales] se apoyan en presupuestos teóricos que no siempre están suficientemente claros, explícitos, para el profesor. Muchas veces, esas teorías o creencias que sostienen las elecciones operan silenciosamente, sin que el profesor tenga clara conciencia de ellas, de sus fundamentos y de lo que postulan, para garantizar la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Es fundamental, por lo tanto, reconocer qué está en el trasfondo de una metodología, de un manual, de un material didáctico para poder, en consecuencia, no solo dialogar con esos presupuestos, sino además, para no ser una presa del último modelo de la moda y de intereses puramente comerciales.¹¹

Como es de suponer, los principios teóricos amplios a los que nos referimos hasta ahora no afectan solamente a la elección de los materiales didácticos, sino que subyacen a todo el quehacer docente. Así, de las concepciones lingüísticas y metodológicas elegidas, adoptadas o simplemente aceptadas –es decir, del enfoque que se siga–, depende el diseño de un curso de LE y todas las acciones relacionadas a él. Como explica Almeida Filho, el enfoque elegido ejerce influencia en la planificación de cursos, producción de materiales, metodología de enseñanza adoptada y sistema de evaluación propuesto. Según ese investigador, por esas relaciones establecidas

se puede inferir de qué maneras más específicas un enfoque (como el enfoque comunicativo, por ejemplo) produce rumbos y acciones como la confección de materiales didácticos

¹¹ En el original: “[...] todos [os materiais] se apóiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos, para o professor. Muitas vezes, essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz. É fundamental, portanto, reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais.”

en una operación de enseñanza de lengua extranjera. Un cambio de perspectiva de cómo vamos a tomar el lenguaje produce efectos en la planificación de las unidades de curso y, consecuentemente, en los materiales, en las técnicas de presentación, práctica y uso de la lengua-meta en clase, etc. Lo mismo ocurre cuando una teoría de aprendizaje de lenguas o el modelo de adquisición se sustituye por otro en el proceso. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78)¹²

El primer punto que se ve afectado por los postulados teóricos de base es, por lo tanto, la planificación general del curso. De ahí la importancia de tener claros los principios, las concepciones y las prácticas asociadas a cada uno de los enfoques. A continuación sistematizamos brevemente las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos mencionados y los principales enfoques de enseñanza de LEs¹³.

El **enfoque tradicional** de enseñanza y aprendizaje de LE, al estar centrado en los conocimientos y valores de la humanidad previamente elaborados y seleccionados por terceros, lleva a considerar la lengua como un conjunto de reglas gramaticales, mejor observables en los textos literarios escritos o en el habla de personas cultas, y se configuran como el modelo de lengua a seguir. En tal perspectiva, el profesor es el centro de la clase: él la organiza, define, conduce y es, en última instancia, el modelo para los alumnos. En el campo de la metodología de enseñanza de idiomas, este enfoque es la base del **Método Gramática y Traducción** (o Tradicional), y tiene por objetivos llevar los estudiantes a leer textos literarios de la LE, hacer traducciones directas e inversas, memorizar reglas y apropiarse del vocabulario. Centrado en clases expositivas que ponen énfasis en el razonamiento, la LE es solamente el objeto de estudio de los contenidos, que se seleccionan y ordenan con base en la gramática normativa. La corrección de los errores ocurre tan pronto como se producen, puesto que no se toleran,

¹² En el original: “pode-se depreender de que maneiras mais específicas uma abordagem (como a abordagem comunicativa, por exemplo) produz rumos e ações como a confecção de materiais didáticos em uma operação de ensino de língua estrangeira. Uma mudança de perspectiva de como vamos tomar a linguagem produz efeitos no planejamento das unidades de curso e, conseqüentemente, nos materiais, nas técnicas de apresentação, prática e uso da língua-alvo na sala de aula, etc. O mesmo ocorre quando uma teoria de aprendizagem de línguas ou o modelo de aquisição é substituído por outro no processo.”

¹³ Los comentarios ahí incluidos son resultado de adaptaciones inspiradas en las propuestas presentadas por Santos (2005, p. 21-27) y por Sánchez Pérez (1997b, p. 136-244; 2005, p. 665-688).

y la evaluación, propuesta bajo la forma de exámenes, trata de medir la cantidad de contenidos aprendidos.

La enseñanza pautada en el **enfoque comportamentalista** enfatiza el conocimiento seleccionado con el propósito de moldear los comportamientos y preparar a los alumnos para la sociedad y ha sido el inspirador del **Método Directo** y de los **Métodos Audiolingüales**. En este último, se concibe la lengua como un conjunto de estructuras organizado según el criterio de jerarquía y se privilegia la inducción, alcanzada por la práctica, dirigida por el profesor. Los contenidos, establecidos con base en situaciones del cotidiano, deja la gramática en segundo plano ya que sus principales objetivos son hacer que el alumno adquiera buena pronunciación, aprenda el vocabulario básico y frases útiles, usuales en contextos del día a día. La traducción está prohibida y el aprendizaje –inductivo– se da mediante la práctica constante, interactiva y repetitiva, fundamentalmente oral, con el uso de libros de texto y diferentes recursos audiovisuales, instrucción programada, máquinas de enseñar, imágenes, carteles, etc. A fin de que los errores no se consoliden, su corrección es inmediata.

Al tener como objetivo el crecimiento del individuo, el **enfoque humanista** considera el profesor un facilitador del aprendizaje, mientras el alumno –participativo y activo– está en el centro del proceso. El aprendizaje, según se concibe, por ejemplo, en el **enfoque comunitario**, se fundamenta en la responsabilidad del individuo que aprende mediante la interacción, ya que se objetiva la comunicación, en especial la oral, de modo a interactuar en situaciones y contextos propios del grupo social al que se vinculan los alumnos. Dado el papel de relieve que asumen los estudiantes, se valora y fomenta la autocorrección así como se consideran los elementos afectivos (actitudes) en la evaluación.

Según el **enfoque cognitivista**, el aprendizaje es resultado de la asimilación del conocimiento, que se adquiere por medio de una construcción constante y dinámica: importa aprender a aprender. De ahí que el **enfoque nocional-funcional** considere como prioritario comunicarse en la LE con adecuación a cada situación, adquirir las cuatro destrezas (entender, hablar, leer y escribir), aprender el vocabulario y las estructuras necesarias a las situaciones planteadas, que se eligen según las necesidades de los alumnos. Además de tener en cuenta la corrección lingüística, se valora también la adecuación a la situación y al contexto, lo cual supone la participación activa y la interacción de los estudiantes.

El **enfoque sociocultural** defiende el sujeto como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que él es

el elaborador y creador del conocimiento. Este principio general ofrece la directriz básica del *enfoque comunicativo* y del *enfoque por tareas*, los cuales priorizan la comunicación en la que intervienen varias competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática), exigidas por los diferentes contextos comunicativos. Al buscar el desarrollo de la conciencia crítica, el aprendizaje debe vincularse a contextos significativos y relevantes, extraídos y/o relacionados a la práctica de vida de los estudiantes para alcanzar los principales objetivos de los cursos de LE, como son comunicarse eficazmente en el nuevo idioma en situaciones concretas, presentes en la realidad; adquirir las cuatro destrezas (entender, hablar, leer y escribir); apropiarse de la competencia comunicativa (gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática) y alcanzar un conocimiento relevante capaz de permitir la actuación eficaz en distintas situaciones y contextos. Para tanto, se proponen actividades interactivas, fundamentadas en la realización de tareas concretas y variadas, que propicien el establecimiento de situaciones comunicativas capaces de fomentar el intercambio de información entre dos o más interlocutores –los alumnos– que deben implicarse en el proceso de aprendizaje. En este sentido, los materiales, tanto los elaborados específicamente para la enseñanza de LE como los auténticos, deben pautarse en muestras reales de los múltiples usos del idioma. Los errores, a su vez, se entienden como intrínsecos al proceso, de tal modo que se valorará su gravedad según en qué medida afecten la comunicación para, después, establecer el mejor modo y momento de proceder a su corrección.

Resultan claras, por lo tanto, las varias relaciones e implicaciones de todas y de cada una de las elecciones pedagógicas, así como es fácil inferir las consecuencias –más o menos graves– que la junción indiscriminada de algunos principios puede suponer para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. De ahí que no corresponda difundir la idea, bastante extendida, de que en la actualidad es posible “mezclar” métodos e incluir en un plan de curso actividades o procedimientos propios de enfoques diferentes.

Las directrices oficiales y la teoría: algunas relaciones posibles

Las ideas expuestas en los apartados anteriores no se deben entender como principios teóricos generales, abstractos y alejados de la realidad educativa. Al contrario, todas ellas están plasmadas,

en alguna medida, en los documentos que orientan la enseñanza reglada brasileña. Según los PCN-EF (1998, p. 19),

El aprendizaje de una lengua extranjera debe garantizarle al alumno su participación discursiva activa, o sea, la capacidad de implicarse e implicar a otros en el discurso. Eso se puede hacer en clase por medio de actividades pedagógicas centradas en la constitución del alumno como ser discursivo, o sea, su construcción como sujeto del discurso(*) vía Lengua Extranjera. Esa construcción supone que el alumno se involucre en los procesos sociales de crear significados por medio del uso de una lengua extranjera.¹⁴

(*) La construcción del alumno como sujeto del discurso se relaciona al desarrollo de su capacidad de actuar en el mundo por medio de la palabra en lengua extranjera en las varias habilidades comunicativas.

Por lo tanto, ya se tienen en las Consideraciones Preliminares de ese documento nacional las directrices más amplias que se deben considerar a la hora de planificar los cursos de ELE en la enseñanza fundamental. Como se constata, no tienen cabida en esa propuesta oficial, por ejemplo, los programas centrados en el enfoque tradicional, ni el énfasis en aspectos lingüísticos, lo cual equivale a decir que los cursos para los últimos años de la enseñanza fundamental deben atender a otros propósitos mucho más amplios y adecuados que el simple dominio de reglas gramaticales o memorización de interminables listas de palabras. Lo que se debe buscar en ese nivel de la educación brasileña es la “conciencia crítica en relación al lenguaje y los aspectos sociopolíticos del aprendizaje de Lengua Extranjera”¹⁵

¹⁴ En el original: “A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso (*) via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

(*) A construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas.”

¹⁵ En el original: “a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira.”

(PCN-EF, 1998, p. 24) lo cual supone considerar el carácter sociointeraccional del lenguaje y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El documento específico para la enseñanza media, a su vez, también sugiere una concepción de lenguaje y de enseñanza de idiomas que abarca mucho más que las reglas gramaticales, el vocabulario o las prácticas mecanicistas:

El lenguaje penetra el conocimiento y las formas de conocer, el pensamiento y las formas de pensar, la comunicación y los modos de comunicar, la acción y los modos de actuar. Es la rueda inventada, que mueve el hombre y es movida por el hombre. Producto y producción cultural, nacido por fuerza de las prácticas sociales, el lenguaje es humano y, tal cual el hombre, se destaca por su carácter creativo, contradictorio, pluridimensional, múltiple y singular, a la vez.

No hay lenguaje en el vacío, su gran objetivo es la interacción, la comunicación con el otro, dentro de un espacio social, como, por ejemplo, la lengua, producto humano y social que organiza y ordena de manera articulada los datos de las experiencias comunes a los miembros de determinada comunidad lingüística.¹⁶ (PCN-EM, 2000, p. 5)

Resulta evidente, una vez más, que estamos frente a propuestas y directrices nacionales que van mucho más allá de la visión reduccionista del proceso de enseñanza y aprendizaje de LEs presente, con más frecuencia de lo que sería aceptable, en varios cursos regulares a lo largo y ancho del país. Se trata, pues, de abandonar prácticas restrictivas, que no favorecen la efectiva apropiación del conocimiento por parte del alumno, puesto que no lo admite como partícipe activo de su propio aprendizaje. Es hora de volcarse hacia concepciones, propuestas y procedimientos educativos acordes con

¹⁶ En el original: “A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimentada o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística.”

la realidad y permitir que la enseñanza de idiomas contribuya para la formación general del alumno.

Al entender el papel de las lenguas extranjeras en general, y del español de modo específico, tanto en la enseñanza media como fundamental, en la construcción de la identidad de los alumnos, lo que se hace es “darle [al español] un sentido que supere su carácter puramente vehicular, darle un peso en el proceso educativo global de esos estudiantes, exponiéndolos a la alteridad, a la diversidad, a la heterogeneidad”¹⁷ (OCEM, 2006, p. 129) y, en consecuencia, pueden “llevar el estudiante a verse y constituirse como sujeto por el contacto y la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad” (*op. cit.*, p. 133)¹⁸. En otras palabras, ya es hora de poner en práctica uno de los aspectos señalados en la Carta de Pelotas hace una década: “el aprendizaje de lenguas no se atiene solamente a objetivos instrumentales, sino que forma parte de la formación integral del alumno”¹⁹; y que también está presente en el *Marco Común Europeo* (2001, p. 17), al indicar que “uno de los objetivos fundamentales de la educación en lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad”.

Como se observa, todos los documentos mencionados, aunque no se revistan de un carácter dogmático, son unánimes en señalar la importancia de tener en cuenta las contribuciones que la enseñanza y aprendizaje de LEs en el contexto escolar aporta a la formación del individuo. Se trata, pues, de llevar esos principios a la práctica.

Consideraciones finales

En los apartados precedentes hemos tratado de aclarar algunos conceptos esenciales a la hora de planificar un curso y las clases de ELE. También hemos procurado ilustrar cómo diferentes enfoques del proceso educativo afectan las decisiones que se toman en relación al enfoque metodológico adaptado en la enseñanza de LE, a las acciones docentes, a los materiales didácticos y a la evaluación. Por fin, hemos comentado la concepción de lengua y de su enseñanza de-

¹⁷ En el original: “dar-lhe um sentido [ao Espanhol] que supere o seu carácter puramente vehicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade”.

¹⁸ En el original: “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”.

¹⁹ En el original: “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” (Carta de Pelotas, 2000, p. 1).

fendida en cuatro documentos brasileños (los PCN-EF, los PCN-EM, las OCEM y la Carta de Pelotas) y en un documento internacional (*Marco Común Europeo*) y hemos podido comprobar que todos ellos defienden una perspectiva amplia para la enseñanza de LEs en el contexto escolar regular.

Todas las ideas aquí relacionadas y comentadas no tienen mucho de novedoso. En verdad, ya habían sido expresadas, con mucha propiedad, hace más de dos décadas por el profesor Almeida Filho.²⁰ Por lo tanto, y a modo de síntesis de todo lo expuesto, mejor dejar que vuelva a hablar el mismo especialista:

[...] es necesario redimensionar el papel de la gramática como la conocemos y practicamos en el día a día escolar, ahora subordinado a las necesidades de o al interés por el uso comunicativo de la lengua meta.

Así, no deberemos iniciar necesariamente nuestra tarea de enseñanza (o de la planificación de curso y elección de materiales que le son anteriores) con un guión de puntos gramaticales, sino más probablemente con aspectos comunicacionales asociados al uso de la lengua que, a su vez, implican ciertas elecciones gramaticales y léxicas (de forma, por lo tanto).

En resumen, el gran papel compuesto de la lengua extranjera es básicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar el contacto con hablantes y culturas extranjeras en la medida en que entra en sintonía con los propósitos de la escuela en la formación del alumno. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 41)²¹

²⁰ “A questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas fundamental e média”, artículo publicado originalmente en la Revista *Interação*, Ano IV, n. 27, p. 11-16, Abril/87. Centro de Cultura Yazigi, São Paulo e incluído en el tercer capítulo del libro *Lingüística Aplicada*. Ensino de Línguas e Comunicação, del mismo autor, publicado el año 2005 (p. 35-41).

²¹ En el original: “[...] a gramática como a conhecemos e praticamos no dia-a-dia escolar das línguas, precisa ter seu papel redimensionado, agora subordinado às necessidades de ou interesse pelo uso comunicativo da língua-alvo. Assim, não deveremos principiar necessariamente nossa tarefa de ensino (ou do planejamento de curso e escolha de materiais que lhe são anteriores) com um roteiro de pontos gramaticais, mas mais provavelmente com aspectos comunicacionais associados ao uso da língua que por sua vez, implicam certas escolhas gramaticais e lexicais (de forma, portanto). Em resumo, o grande papel composto da língua estrangeira é basicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando.”

Capítulo 5

Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol

*Cristiano Silva de Barros**

*Elzimar Goettenauer de Marins Costa***

Introdução

Nos últimos anos, os documentos que apresentam parâmetros e orientações para o ensino das diversas disciplinas na escola regular têm destacado o papel educativo das línguas estrangeiras (LE), como ilustram os seguintes fragmentos:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (PCN-EF, 1998, p. 37)

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em

* Doutor em Letras Hispânicas. Professor da área de Espanhol da Faculdade de Letras da UFMG.

** Doutora em Letras Neolatinas. Professora da área de Espanhol da Faculdade de Letras da UFMG.

que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCN-EM, 2000, p. 26)

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delinham de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (OCEM, 2006, p. 90)

O capítulo 4 – Conhecimentos de Espanhol – das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, dedicado a apontar alguns caminhos para o ensino de espanhol no Brasil, além de ressaltar essa perspectiva educacional, chama a atenção para a importância de valorizar a heterogeneidade e a pluralidade da língua e de desenvolver uma competência comunicativa e intercultural efetiva que permita ao aluno não só o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, mas também o contato com o outro e a reflexão sobre as diferenças culturais. Trata-se de promover a formação humana dos alunos, preparando-os para a sociedade complexa em que vivemos, atendendo ao artigo 35 da *Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996)*, que atribui as seguintes finalidades ao ensino médio:

o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Por outro lado, o capítulo 3 – Conhecimentos de Língua Estrangeira – das OCEM evidencia o fato de que um ensino “apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira” não cumpre uma função educativa, já que “concentra mais esforços na disciplina/conteúdo”, ignorando os “valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” do idioma (p. 90). Propõe-se, então, que a LE: amplie a leitura de mundo do aluno, a partir de uma perspectiva crítica; favoreça o

contato com outras realidades e o conhecimento de outras culturas; propicie a apreensão do significado social da linguagem; e ofereça oportunidade de leitura, reconhecimento e discussão de diversos gêneros textuais e das práticas sociais às quais se vinculam.

Neste texto buscamos sugerir caminhos e critérios para a elaboração de materiais didáticos de ELE. A questão com a qual nos defrontamos, portanto, é: quais podem ser os fundamentos teóricos e as pautas para preparar materiais que facilitem o desenvolvimento linguístico do aluno e ao mesmo tempo estimulem o pensamento crítico e contribuam para a formação do senso de cidadania e da autonomia intelectual? Espera-se motivar a reflexão do professor quanto a essa questão, focalizando os seguintes aspectos, dentre outros: a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural.

O presente texto se centrará na elaboração de materiais, mas a discussão proposta serve igualmente de base para a análise e adaptação de materiais existentes¹, contribuindo assim para seu uso de maneira autônoma e crítica.

As reflexões e sugestões aqui feitas resultam de pesquisas e experiências nossas, atuando no curso de graduação em Letras da UFMG, na orientação de estagiários nos cursos do Centro de Extensão da mesma faculdade e na condução de projetos de formação continuada de professores de espanhol de Minas Gerais, como o Educonle² e atualmente o Focoele.

¹ Vale ressaltar aqui que as escolas, a partir de 2011, receberão livros de espanhol selecionados pelo PNLD. Sabe-se que as obras passaram por seleção crítica e fundamentada, porém, o professor deve ter critérios para escolher a mais adequada ao seu contexto e usá-la de maneira crítica. Para mais informações sobre o PNLD e sobre as obras, ver os Editais do Programa e o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011.

² Para mais informações sobre o projeto Educonle, ver BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M., 2008.

O que são materiais didáticos?

Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente. Trata-se, portanto, de um componente fundamental para o estudo da língua e sua escolha é um passo importante, já que se devem considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades dos alunos, bem como com as diretrizes apontadas pelas leis e pelos documentos que regem a educação brasileira (LDB, PCN, OCEM).

Quando falamos em materiais didáticos, geralmente pensamos em primeiro lugar nos livros que costumam ser adotados como principal fonte de conteúdos e exercícios na implementação de uma disciplina. Esses manuais às vezes adquirem tanta importância que acabam sendo a única referência para a elaboração do planejamento de curso e, nesses casos, o professor normalmente apenas transpõe para o plano os conteúdos apresentados no índice do livro.

Entretanto, considera-se material didático³ qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo. Sendo assim, enquadram-se nessa definição não só os manuais mencionados acima, ou apostilas, folhas de exercícios, testes, provas, mas também livros em geral, dicionários, áudios, vídeos, jornais, revistas, textos diversos, músicas, jogos etc. Cada um desses instrumentos tem suas especificidades e cabe destacar que materiais tais como vídeos, histórias em quadrinhos, músicas etc. só se caracterizam efetivamente como didáticos quando são usados com alguma finalidade pedagógica⁴ determinada pelo professor, o qual, na maior parte das vezes, prepara uma atividade para explorá-los.

³ Para consultar sobre diferentes definições de materiais didáticos, sugerimos o artigo "O material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis", de Marcos Luiz Corrêa Vilaça, publicado na Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653>, consulta em 26/04/2010.

⁴ Excetuam-se os vídeos, CDs de áudios, jogos e qualquer outro material que acompanhem manuais e tenham sido produzidos com fins pedagógicos, pois, nesse caso já se configuram previamente como didáticos.

Além disso, a relevância e a utilidade de qualquer material didático dependem das características da disciplina e dos objetivos que se pretendem alcançar. Para um curso de língua estrangeira, por exemplo, recursos audiovisuais podem ser mais convenientes e produtivos em determinados momentos do que o livro didático.

De uma forma geral, os materiais de ELE que adotamos ou produzimos se compõem geralmente de amostras da língua, ou seja, de porções variadas de discursos orais ou escritos que objetivam colocar o aluno em contato com o idioma estudado e promover uma compreensão do funcionamento e do uso de tal idioma; de conceitualizações – informações e sistematizações dos conteúdos trabalhados (gramaticais, lexicais, culturais etc.); e de atividades diversas para a prática dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades (ler, ouvir, falar e escrever.).

Os materiais didáticos são construídos a partir de concepções metodológicas e, embora nem sempre estas sejam explicitadas, acabam transparecendo de alguma forma, tornando evidentes os conceitos que estão em sua base: o que se entende por língua, ensino e aprendizagem; percepções dos papéis de professores e alunos; uma determinada visão da dinâmica que deve propiciar a aquisição de conhecimentos. Essas concepções se revelam no fio condutor das unidades (temas, conteúdos gramaticais, funções, tarefas), na organização dos conteúdos, nos textos usados como amostras de uso e funcionamento da língua, no tipo de exercícios propostos etc., e, via de regra, determinam e condicionam o processo de ensino/aprendizagem que será posto em prática na sala de aula. Entretanto, em muitos casos, os professores selecionam, adaptam ou elaboram materiais sem levar em consideração os aspectos mencionados e se guiam mais pela intuição do que propriamente por reflexões baseadas em princípios teórico-metodológicos e critérios objetivos e coerentes.

Dessa forma, surge a necessidade de responder perguntas como: que material favorece de fato a aprendizagem de meus alunos? Que tipo de atividade é melhor? Que textos são mais adequados e oferecem um contato produtivo com a língua, possibilitando a apreensão da(s) linguagem(ns) e a comunicação? O que deve ser o eixo central: tema, gramática, gênero textual, função comunicativa etc.? Como proporcionar o contato com a pluralidade linguística e cultural? De que forma é possível estimular o respeito à diversidade? Em que

medida é possível, por meio da língua estrangeira, contribuir para a formação integral do aluno?

Devido a sua importância e aos procedimentos que requerem, vamos nos ater neste artigo a alguns materiais didáticos comumente preparados pelo professor de espanhol, tais como unidades e sequências didáticas.

Definindo caminhos

Segundo os documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira, os materiais devem seguir uma perspectiva que permita ao aluno o desenvolvimento do letramento, da consciência crítica, do senso de cidadania, da autonomia etc. Nesse sentido, podemos tomar como referência o que diz o guia do PNLD 2011, que demonstra o horizonte que norteou a seleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental:

[...] os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. (*Guia de Livros Didáticos*, 2010, p. 11)

Vemos, assim, que se almejam livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador.

Contudo, quase sempre os manuais disponíveis no mercado editorial não estão pensados para um trabalho que possibilite, de maneira consistente, um processo de ensino e aprendizagem de LE na perspectiva antes mencionada⁵. Daí a importância não só de um

⁵ Recomendamos a leitura do texto *Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática*, de Neide González, neste livro.

uso crítico dos livros disponíveis, mas, principalmente, do aprimoramento da habilidade de adaptar e criar materiais. Essa é uma habilidade que, juntamente com outros vários aspectos, discutidos ao longo dos artigos da presente obra, também contribui para viabilizar um ensino coerente com as propostas educacionais brasileiras.

Dentre as vantagens da elaboração de materiais, podemos citar: possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao que se destina; mais coerência entre a perspectiva metodológica do professor e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade cultural, relação/contraste com o português etc.); maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução.

A bibliografia de estudos que tratam do processo de elaboração de materiais para o ensino de língua estrangeira não é extensa. Vamos apresentar em seguida, resumidamente, um dos trabalhos relacionados ao tema.

O processo de elaboração de materiais didáticos

Wilson Leffa (2003) afirma que a produção de materiais de ensino engloba uma sequência de atividades relacionadas a pelo menos quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A análise se refere a um exame do que o aluno precisa aprender, levando em conta o que ele já sabe. Assim,

O material a ser produzido deve oferecer, ao aluno, a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas. A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender. (*op. cit.*, p. 15)

O desenvolvimento inclui a definição:

– dos objetivos (comunicativos, culturais, linguísticos etc.), os quais devem ser sempre formulados sob a perspectiva do que o aluno deve alcançar, ou seja, é necessário determinar o que ele deve adquirir e que comportamento deve demonstrar. A ênfase, portanto, não está no ensino nem no próprio material, mas sim na aprendizagem;

– da abordagem, que corresponde à filosofia de aprendizagem com a qual o professor se identifica. O autor cita seis grandes abordagens: estrutural, nocional/funcional, situacional, baseada em competências, baseada em tarefa, baseada em conteúdo⁶.

– do conteúdo, que pode ser determinado de várias maneiras, de acordo com a concepção de língua assumida pelo professor. Como exemplos, menciona: um recorte do léxico e da sintaxe, se a língua é entendida como um conjunto de palavras relacionadas por regras gramaticais; uma tarefa, como escrever uma carta comercial ou elaborar um currículo, se a língua é concebida como um meio para desempenhar determinadas atividades.

– das atividades, a parte efetivamente prática do processo que, segundo o autor, tem sido direcionada para quatro grandes áreas: fala, escuta, leitura e escrita. Os materiais podem contemplar as habilidades separadamente ou de forma integrada, incluindo duas ou mais.

– dos recursos, etapa em que se determina o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno: papel (revista, jornal, livro etc), CD de áudio, vídeo, computador etc.

A fase da implementação requer cuidados específicos de acordo com a situação de aplicação: se o material vai ser aplicado pelo próprio professor, por outro professor ou vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença do docente. Na primeira situação, o professor pode explicar oralmente o que é para ser feito, dar alguma informação complementar e anotar algum erro ou mal-entendido para corrigir no caso de reformulação. Na segunda situação, é necessário acrescentar orientações de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos. Já a terceira representa dois desafios:

⁶ Não vamos nos deter na explicação de cada uma dessas abordagens. Sugerimos a leitura do artigo de Gretel Eres Fernández, publicado na primeira parte deste livro, que, embora não apresente a mesma taxonomia, comenta as principais abordagens (*enfoques*) de ensino de línguas estrangeiras.

o primeiro é estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser aprendido. O segundo desafio, é tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma idéia das possíveis dúvidas do aluno. (*op. cit.*, p. 32)

Por fim, a avaliação depende do tipo de material preparado e por quem será aplicado. Se o professor prepara uma folha de exercícios e a aplica mais de uma vez, pode reformulá-la com base no que observou para usá-la novamente e seguir reformulando-a indefinidamente sem chegar a uma versão definitiva. Quando se trata de um material preparado e/ou aplicado por um grupo de professores, pode haver uma avaliação de caráter mais formal, com consulta a um especialista ou por meio de algum instrumento, como questionário e entrevistas com os alunos.

Criação de materiais didáticos: quando, por que e como

Comentamos anteriormente que é comum o professor preparar atividades avulsas para complementar o livro didático adotado ou então uma apostila que serve como principal fonte de referência de conteúdos e exercícios quando não usa nenhum manual. A diferença principal é que uma apostila⁷ costuma ser composta de um conjunto de atividades ou unidades organizadas em uma ordem normalmente definida pela progressão dos conteúdos e pelo nível de dificuldade dos exercícios; já uma atividade avulsa é elaborada em função do que o professor julga necessário focalizar ou aprofundar além do livro. Vamos abordar neste artigo as atividades (ou unidades) elaboradas e organizadas para formar uma apostila ou um material

⁷ Usamos aqui a palavra apostila porque geralmente é o termo empregado para o material que substitui um livro, mas nem sempre o professor prepara todas as atividades antes de começarem as aulas, às vezes as elabora durante o período letivo, e as entrega a cada aula. O que nos interessa, então, é assinalar a diferença entre o que chamamos de atividades complementares (avulsas) e as organizadas em sequência.

semelhante a um manual didático (situação 1) e as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004), que tanto podem ser pensadas para complementar outro material quanto para constituir um plano mais amplo de trabalho (situação 2).

Para propor as sugestões apresentadas nesta seção, tomamos como premissa que o comprometimento com a dimensão educativa do ensino de LE deve nortear o trabalho do professor e, portanto, os objetivos da disciplina espanhol, em qualquer ano da Educação Básica, devendo contemplar: a percepção da natureza da linguagem como forma de expressão e comunicação e também como constituinte de significados (OCEM, p. 131); o respeito à diferença e à heterogeneidade cultural; a construção da cidadania; e o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

A seguir, sugerimos e discutimos alguns critérios e pautas que podem ajudar o professor no processo de criação (e também análise e adaptação) de materiais didáticos.

- **Situação 1:** o professor não adota um manual e prepara seu próprio material⁸ para um período letivo.

Neste caso, é preciso que o professor considere em princípio os seguintes fatores: o ano e a faixa etária dos alunos, se já estudaram espanhol antes e se vão continuar estudando essa língua na série seguinte. Tais informações são importantes porque os textos apresentados, os conteúdos estudados e o tipo de exercícios propostos devem adequar-se à idade dos alunos e aos conhecimentos prévios de espanhol que eles têm; sendo assim, um material preparado para o 6º ano do Ensino Fundamental, para estudantes que nunca tiveram contato com a língua espanhola, será bem diferente de um material planejado para uma turma de Ensino Médio que já estudou o idioma nos anos anteriores. Evidentemente, as turmas nunca são homogêneas, existem alunos com idades diferentes e com mais ou menos conhecimentos prévios, com estilos de aprendizagem diferentes, procedentes de outra escola etc. No entanto, é necessário definir pelo menos as características mais comuns e procurar preparar um material minimamente flexível para poder contemplar em alguma

⁸ A abordagem por situações é apenas um recurso usado para facilitar a apresentação das sugestões. Na verdade, as ideias expostas nas situações 1 e 2 se complementam.

medida a diversidade. É necessário considerar também outros aspectos como o número de alunos em classe, a carga horária disponível para LE, a motivação dos alunos etc.

Tendo uma ideia do perfil da(s) turma(s), é hora de tentar traçar as linhas gerais que direcionarão a criação do material. Nesta primeira situação, tendo em vista a contribuição do espanhol na formação integral do aluno, as sugestões têm como eixo temas geradores (OCEM, p. 149), pois consideramos que estes são mais produtivos para um ensino/aprendizagem de caráter educativo do que outros critérios (tópicos gramaticais, funções comunicativas, situações etc.) para seleção e organização de conteúdos: “um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc.” (*op. cit.*, p. 152).

Os temas

A seleção dos temas depende dos propósitos do curso estabelecidos em função do perfil e dos interesses da(s) turma(s) e do trabalho que se quer desenvolver. Podem ser temas relacionados a diferentes áreas e campos sociais, direcionados, por exemplo, à reflexão sobre o mundo do trabalho, o meio ambiente, as relações sócio-afetivas, os valores, a cultura, a educação, a política, aos esportes etc. É importante que sejam atuais e instigantes, de modo que suscitem a discussão e estimulem o uso do idioma para transmitir ideias, opiniões e experiências. Deve-se considerar o universo e os conhecimentos que o aluno traz para, a partir de seu contexto linguístico-cultural, levá-lo a outros universos, já que:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCN-EF, p. 32)

Desse modo, é possível criar na sala de aula um ambiente de comunicação significativa e real que propicie o desenvolvimento

de habilidades e competências. É imprescindível, portanto, romper com a lógica de que primeiro é necessário aprender para depois usar o idioma; ao contrário, o que se busca é um processo de ensino/aprendizagem mais construtivo, crítico e interdisciplinar.

Para determinar a quantidade de unidades temáticas, é preciso que o professor pense no tempo reservado para cada uma e, conseqüentemente, em quantas serão necessárias para um período letivo. Depois deve-se definir a ordem dos temas que serão desenvolvidos e, finalmente, iniciar a elaboração das unidades.

Textos

As unidades devem privilegiar os gêneros e o uso de textos autênticos e variados (escritos, orais, verbais e não verbais) que, além de constituírem-se como amostras de funcionamento da língua estudada, permitam a contextualização dos conteúdos (comunicativos, pragmáticos, gramaticais, lexicais, culturais etc.) e possam contribuir para a construção de “um modo de atuação sociodiscursiva em uma cultura” (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Para escolher os textos, o professor deve considerar tanto o tema da unidade quanto a rentabilidade do gênero discursivo (COSTA, 2008), ou seja, o potencial que este tem para um trabalho dinâmico com relação aos aspectos mencionados acima, já que o propósito é a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências e habilidades para o domínio do espanhol. É importante, como já destacamos, contemplar a diversidade de gêneros, escritos e orais, de suportes (jornais, revistas, *sites*, livros etc.) e tipologias textuais⁹ (narração, relato, explicação, argumentação e descrição): propagandas impressas e veiculadas por rádio, televisão e internet, charges, histórias em quadrinho, cartas ao diretor, artigos de opinião, notícias, editoriais, entrevistas (veiculadas na mídia impressa e eletrônica), crônicas, documentários, receitas (veiculadas em livros, em embalagens, em programas de culinária etc.), piadas, contos, romances etc. Considerando o avanço da tecnologia e o contato crescente das crianças e jovens com a internet, é interessante pensar na multimodalidade (inter-relação do texto verbal, visual e sonoro) e no hipertexto

⁹ Aqui se deve considerar não a tradicional classificação de tipos de textos, mas sim as seqüências tipológicas no interior de cada gênero.

(conexão estabelecida em páginas ou *sites* com outras páginas e *sites* por meio de um *link*) e, nesse sentido, o *blog* pode ser um dos gêneros escolhidos para explorar no material didático de espanhol.

Tendo em vista que o aluno deve ter contato com amostras diversificadas da língua em uso, é conveniente que sejam amostras autênticas, ou seja, deve-se dar preferência àqueles textos que circulam socialmente e em diversos âmbitos. Felizmente, hoje, graças à internet e ao acesso mais fácil a livros, revistas e jornais estrangeiros (às vezes até a gêneros como cardápios de restaurante, folhetos, faturas etc), é possível deixar de lado os textos construídos, geralmente de forma artificial, com a única finalidade de ilustrar o uso de determinado tópico gramatical ou palavras de um campo semântico.

Deve-se buscar explorar o tema, por meio dos gêneros, com atividades que estimulem os alunos a refletir sobre sua atuação no mundo e na sociedade e a valorizar seus conhecimentos prévios e experiências e, ao mesmo tempo, motivem a aprender mais.

Por outra parte, é importante que os exercícios em torno do gênero focalizem as condições de produção e recepção dos textos, em todos os seus aspectos e níveis de forma e significado. Esse tipo de abordagem dos textos filia-se ao projeto de letramento que, segundo o capítulo Conhecimentos de línguas estrangeiras das OCEM (p. 98) “pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania”.

Na perspectiva de letramento¹⁰, recomenda-se privilegiar no trabalho com os textos, os seguintes aspectos, dentre outros, de acordo com Cassany (2006, p. 38-40): as convenções (discursivas, pragmáticas ou culturais) de cada gênero; a função que desempenha o gênero na comunidade, seu conteúdo e forma; os papéis de autor e leitor: a função que desempenham os interlocutores, a imagem que adota cada um; as formas de pensamento: os procedimentos de apreensão da realidade, de apresentação dos dados e de argumentação; os valores e representações culturais: as características e os atributos de qualquer elemento da realidade que foram elaborados e disseminados por meio do discurso escrito; as normas linguísticas que regem o discurso escrito [e oral] e as convenções estabelecidas para o texto.

¹⁰ Recomendamos a leitura do texto Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol, de Livia Baptista, neste livro.

Algumas atividades que podem contribuir para que se alcancem esses objetivos serão exemplificadas na seção dedicada às habilidades e competências, mais adiante.

Gramática¹¹

A perspectiva metodológica adotada nestas sugestões, que concebe a linguagem como forma de expressão e comunicação e também como constituinte de significados, redefine o papel e o lugar da gramática na disciplina espanhol na Educação Básica, como salientam as OCEM (p. 144):

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas.

A abordagem da gramática deve, portanto, ser de tipo reflexivo e, sempre que possível, indutivo, pensando a forma e as estruturas como instrumentos para a comunicação, fazendo com que o aluno entenda o tema gramatical a partir do uso. Utilizando os conhecimentos linguísticos e discursivos prévios que o aluno possui da língua materna, devem-se incentivar processos de associações entre forma e função e, a partir dessas relações, estimular a construção de regras e a sistematização do conhecimento. O caminho então parte da observação e análise do uso, por meio de amostras autênticas e contextualizadas, passa pela formulação e discussão das regras – sempre fundamentadas no uso – e, se necessário, pela sistematização – esquemas, resumos, sínteses, quadros sinóticos etc. – para chegar à apropriação dos componentes gramaticais como elementos para a construção do discurso.

¹¹ Indicamos a leitura do texto *La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños*, de Adrián Fanjul, neste livro.

Esse tipo de abordagem rompe, de certa forma, com a noção tradicional de progressão de conteúdos gramaticais do mais fácil ao mais difícil, pois se o eixo do material didático são os temas geradores e, se a partir deles, os gêneros se constituem como gatilho dos conteúdos que serão trabalhados nas unidades, não é possível seguir estritamente o critério de começar o estudo da gramática pelos artigos para chegar, em uma série posterior, aos tempos do subjuntivo, por exemplo. Em uma notícia – gênero que pode ser bastante produtivo desde os primeiros contatos com a língua estrangeira – normalmente aparecem diferentes tempos verbais e outras ocorrências linguísticas consideradas tradicionalmente como complexas e, por isso, focalizadas somente em estágios mais avançados. Sendo assim, insistimos: ao explorar tópicos gramaticais em função do texto/gênero, o professor dificilmente poderá guiar-se rigorosamente pelas noções de fácil e difícil e isso, no nosso ponto de vista, pode dar bastante dinamicidade ao processo de ensino/aprendizagem.

Seguindo nessa perspectiva, a aquisição dos conhecimentos linguísticos será mais produtiva se os exercícios privilegiarem a utilização da língua em práticas orais e escritas, em detrimento de exercícios que enfatizam nomenclaturas, classificações e repetição mecânica de estruturas. Assim, será mais interessante que o aluno conte aos colegas, oralmente ou por escrito, algo interessante que lhe aconteceu, e para isso terá necessariamente de usar tempos verbais no passado, do que completar frases com verbos nos tempos indicados entre parênteses. Da mesma forma, ao descrever um amigo ou um parente, ou um lugar que conheceu, o aluno precisará empregar artigos e fazer a concordância de gênero e número, e o fará de forma mais natural e significativa do que completando lacunas em um texto ou passando frases – muitas vezes inverossímeis – para o plural:

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (PCN-EM, p. 26)

Podemos resumir dizendo que o conhecimento gramatical que deve ser adquirido só será de fato útil, importante, significativo, se o aluno puder tirar proveito dele e empregá-lo em situações de uso da língua que se aproximem o mais possível daquelas que ocorrem no mundo social. A gramática é, então, um dos instrumentos (não é o único) para o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar e, conseqüentemente, não deve ser abordada, estudada e empregada sem ser por meio delas.

Desenvolvimento de habilidades e competências

Segundo os PCN-EM (p.28),

ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensar-mos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram [...].

O que o documento propõe é que se deve pensar o ensino das habilidades lingüísticas no contexto mais amplo das competências. Assim, além da comunicativa, torna-se relevante considerar também outras competências que permitam ao aluno saber, por exemplo: distinguir variantes lingüísticas e reconhecer a diversidade cultural; escolher o registro adequado ao contexto em que se produz a situação comunicativa; compreender os aspectos socioculturais que interferem na interpretação de palavras, expressões, gestos, formas de tratamento, etc.; utilizar mecanismos de coesão e coerência próprios da língua estudada; usar estratégias verbais e não verbais para evitar ou compensar falhas na comunicação, para alcançar o efeito pretendido etc.

Esses componentes, evidentemente, não ocorrem isoladamente, mas se integram no momento da interação, e o professor, na hora de elaborar os exercícios, deve procurar formas de evidenciá-los para que os alunos se conscientizem de sua importância. Do mesmo modo, em

situações reais de comunicação, normalmente usamos mais de uma habilidade: ouvimos e falamos, lemos e ouvimos, lemos e escrevemos e, às vezes, fazemos tudo ao mesmo tempo. Por isso, torna-se mais produtivo também que o material busque integrar as habilidades, por meio de atividades que reproduzam o que fazemos no cotidiano.

Os critérios principais para a elaboração dos exercícios são: o enfoque do tema da unidade, a contextualização, o uso de gêneros rentáveis e, sempre que possível, autênticos, e a implicação dos fatores associados à expressão e à recepção.

No caso das habilidades interpretativas, trata-se de estabelecer uma compreensão mais aprofundada das produções discursivas do idioma/cultura que se estuda, englobando diversos níveis de construção de sentido – compreensão detalhada, seletiva e global, conforme o gênero e os propósitos da leitura/audição –, propondo questões que enfoquem pré-leitura/audição, leitura/audição e pós-leitura/audição e a atitude crítica perante os textos.

No caso das habilidades expressivas, trata-se de levar o aluno a “expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro”, situando-se como “um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.” (OCEM, p. 152), através de propostas que configurem interações escrita e oral próprias do mundo social.

Vejamos algumas propostas para o trabalho com as habilidades¹²:

Leitura

Pode-se começar por uma ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema, o gênero, o vocabulário etc. Uma discussão inicial sobre o tema é um recurso para que os alunos comecem a pensar no que já sabem e possam manifestar suas opiniões. Nesse momento, dependendo do estágio de contato com a língua em que estão, os alunos podem falar em português, porque o objetivo da pré-leitura é introduzir o tema e o gênero e, por isso, pode-se ter mais resultado se for permitido que se expressem sem a preocupação com falar em espanhol.

¹² Tomamos como referência para a maior parte das sugestões, os critérios de avaliação que constam no *Guia de Livros Didáticos PNL D 2011 – Língua Estrangeira Moderna* (2010, p. 13-19). Sugerimos a leitura dos seguintes textos neste livro: Ler e escrever: muito mais que unir palavras, de Dayala Vargens e Luciana Freitas, e Os gêneros orais em aulas de E/LE: uma proposta de abordagem, de Fátima Cabral Bruno.

Na etapa da leitura, podem-se explorar os elementos gráficos do texto (formato, título, imagens etc.) bem como as convenções e os modos de ler constitutivos do gênero e da tipologia textual: ler um verbete de dicionário demanda estratégias diferentes daquelas requeridas por um poema, por exemplo. E aqui cabe destacar a importância de proporcionar ao aluno o contato com diferentes gêneros literários (contos, romances, poemas etc), realçando as estratégias de leitura que esses textos requerem. Assim, os exercícios de compreensão leitora, sempre de acordo com o gênero em foco, devem: a) estimular o desenvolvimento de estratégias variadas, como a localização de informação, a produção de inferência, o uso dos conhecimentos prévios, a compreensão global, seletiva e detalhada do texto; b) explorar o caráter polifônico dos textos e a intertextualidade; c) favorecer a pluralidade de interpretações; d) contribuir para a formação de um leitor reflexivo e crítico.

Os exercícios devem ser diversificados de modo a focalizar, com relação aos gêneros: os aspectos formais/gráficos (a arquitetura do texto), a função e os objetivos; os componentes discursivos e gramaticais; o vocabulário; os aspectos sociolinguísticos; as condições de produção (quem escreve o texto, onde, por quê, para quem), circulação (em que suporte, para chegar a quais leitores) e recepção (quem lê, onde, por quê). Podem ser de diferente natureza: completar, associar informações, relacionar palavras ao tema, a definições e/ou imagens, responder perguntas abertas, formular perguntas etc, procurando-se privilegiar os exercícios que demandem a releitura e a reflexão.

Na fase de pós-leitura, é possível ampliar o trabalho com o tema e com o gênero por meio de produções orais ou escritas: realizar um debate, fazer uma pesquisa para aprofundar o que foi lido/discutido, preparar cartazes, criar um *blog*, entrevistar alguém, criar uma propaganda ou uma campanha educativa etc.

Audição

Com relação a esta habilidade, além de reiterar a pertinência dos áudios e vídeos em função do tema da unidade, é indispensável destacar a necessidade de selecionar amostras que sejam autenticamente orais: uma entrevista, um telejornal, a cena de um filme, um documentário, um capítulo de novela, um programa de culinária, um discurso, uma conferência etc., e que ilustrem diferentes variedades linguísticas.

Pode-se seguir um caminho semelhante ao da leitura, ou seja, começar por atividades de pré-audição que ativem o conhecimento prévio dos alunos, seguir com exercícios de audição que levem em consideração os aspectos específicos da expressão oral e que requeiram diferentes estratégias de compreensão, como pausas, silêncio, interrupções, entonação, ritmo, gestos etc. Propor exercícios que contemplem a distinção de sons, a compreensão detalhada (tudo o que é dito deve ser entendido), seletiva (algumas informações são mais importantes de acordo com o propósito de quem escuta) e a global (entendimento geral, sem demandar necessariamente que se entenda tudo o que foi dito), que suscitem o posicionamento crítico e que considerem o texto (materializado no áudio ou vídeo) em função de seus propósitos e das prováveis reações dos interlocutores.

Ao preparar os exercícios, o professor deve cuidar para que sejam coerentes com o que a compreensão oral requer em situações do cotidiano. É uma boa oportunidade de integrar esta habilidade com a produção escrita e oral. Por exemplo, ouvir uma notícia e contá-la a outra pessoa, explicar como se prepara um prato depois de ouvir uma receita, contar o capítulo de uma novela a uma pessoa que não assistiu, anotar as ideias principais de uma conferência, comentar as opiniões apresentadas por alguém em uma entrevista etc.

Na fase de pós-audição, assim como na pós-leitura, o trabalho com o tema e o gênero pode ser ampliado, inclusive explorando outros áudios e vídeos que se relacionem, de alguma forma, com o que foi trabalhado na unidade.

Expressão oral

Assim como a expressão escrita, a expressão oral sempre deve partir de algum insumo, como uma leitura, um áudio, um vídeo etc. que aproxime o aluno ao tema, motivando e favorecendo a sua expressão. Esse procedimento contextualiza e transforma a fala em uma atitude natural de contato com a língua/cultura. Embora o contexto da sala de aula aponte para a necessidade de simular situações de interação oral, devem-se propor atividades que tentem promover uma comunicação autêntica dos alunos entre si e destes com o professor e lhes possibilite construir seu discurso, situando-se no discurso do outro, proporcionando-se assim as condições inerentes à interlocução. Algumas possibilidades práticas são: diálogos livres e controlados (para que se conheçam, solucionem um problema, cheguem a um

acordo, definam como realizar alguma tarefa etc.); debates (em que devem argumentar, opinar sobre o tema da unidade, um fato recente, uma questão polêmica etc.); entrevistas (para uma pesquisa sobre o tema, para uma seção do jornal da turma etc.); dramatizações (de um trecho de uma peça teatral, de um esquete relacionado ao tema preparado por eles mesmos, de uma cena de novela etc.); representações (de um telejornal, de um programa de entrevistas, de variedades ou de culinária etc.); apresentação de trabalhos etc.

A diversidade de propostas de expressão oral, como sugerida no parágrafo anterior, propicia o uso de diferentes funções comunicativas (apresentar-se, opinar, argumentar, pedir, desculpar-se etc.), o uso de estratégias de comunicação verbais e não verbais, a escolha do registro e do vocabulário adequados à situação, aspectos relevantes para o desenvolvimento de competências associadas a esta habilidade linguística.

Expressão escrita

A produção escrita deve, se possível, inscrever-se numa situação comunicativa que se aproxime ao máximo daquelas vividas no cotidiano. Aqui caberia, então, perguntar por que, para quem e como escrevemos na vida diária. Se for possível reproduzir essas situações e condições no contexto da sala de aula, será muito mais significativa e rentável a aquisição de conhecimentos. Portanto, um critério que talvez seja o mais importante, embora o mais difícil de atender, é que as produções escritas dos alunos tenham outros interlocutores além do professor, ou seja, o texto produzido pelo estudante não deve ter como única finalidade a leitura e a correção feitas pelo docente; é ideal que esse texto seja escrito com um propósito comunicativo e para um leitor (ou leitores) definido. Nesse caso, a correção, quando necessária, incluiria, além dos aspectos linguísticos, também a adequação do gênero ao contexto, os componentes discursivos, sociolinguísticos, pragmáticos etc.

A escrita pode ser individual, em duplas ou em grupos, mas sempre contextualizada, a partir de discussões sobre o tema da unidade, de gêneros/textos ou de alguma situação específica (por exemplo, a necessidade de uma campanha educativa na escola), de modo que se motive não a simples **redação** de um texto, mas sim um uso significativo da língua, a expressão de um significado próprio, que tenha um objetivo. É necessário que a proposta defina o gênero

e explicita as condições de produção: para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve. Como acontece no mundo social com grande parte dos textos que produzimos, os exercícios devem prever o planejamento do texto escrito e as reformulações, sendo assim, a ênfase deve recair no processo de escrever/criar (lembramos que o propósito é o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da habilidade de produzir textos) e não no produto final.

Algumas tarefas escritas podem ser: preparar uma campanha educativa, com relação ao tema da unidade, e elaborar cartazes e folhetos; criar um *blog* coletivo ou individual para escrever, por exemplo, sobre esportes, viagens, jogos, passatempos; ler anúncios e escrever e-mail solicitando informações; redigir as conclusões de um debate; ler um programa de um curso ou um folheto divulgando bolsas e intercâmbios e escrever um e-mail pedindo mais informações, uma carta de solicitação ou preencher um formulário de inscrição; escrever uma carta para a seção Cartas ao Diretor de um jornal; preparar roteiro para apresentação de um trabalho; redigir notícias para a representação de um telejornal; elaborar o roteiro de um esquete ou de uma cena de novela etc.

Apresentamos a seguir, outras sugestões de atividades, relacionadas às competências e habilidades, cujo objetivo é dar ênfase aos aspectos que, segundo Cassany (2006), devem ser incluídos no trabalho com textos (orais e escritos), a partir da perspectiva de letramento¹³:

- comparar notícias sobre o mesmo fato veiculadas em diferentes jornais e identificar quais informações são privilegiadas, os dados ressaltados e omitidos, a linguagem usada etc.;
- explicitar as ideias que estão subentendidas em uma reportagem, uma notícia, um editorial;
- analisar a sequência das notícias apresentadas em um telejornal, bem como o papel das imagens;
- identificar os conhecimentos prévios necessários para a compreensão de uma charge, de uma piada, de uma crônica;
- reconhecer posicionamentos explícitos ou implicitamente sugeridos em um artigo de opinião, em um telejornal, em um *talk show*;
- identificar diferentes tipologias textuais em uma entrevista;

¹³ Ver a seção Textos neste artigo.

- explicar ou descrever as informações transmitidas por textos não verbais em propagandas, histórias em quadrinhos, charges, folhetos etc;
- retextualizar¹⁴ textos, transformando, por exemplo, uma entrevista em uma notícia ou uma resenha, uma história em quadrinhos em um conto, uma charge em uma piada, uma notícia em uma reportagem, para destacar a tipologia textual mais frequente em cada gênero;
- compor uma notícia a partir de manchetes sobre um fato, o que permite comparar os diversos textos que serão produzidos e verificar as diferentes perspectivas;
- dar títulos a notícias apresentadas sem eles, possibilitando assim a reflexão sobre sua capacidade de síntese e de impacto sobre o leitor;
- converter uma entrevista oral em entrevista escrita e analisar as especificidades de cada modalidade;

Para resumir, ressaltamos que, no trabalho com as competências e habilidades, deve-se incentivar a comunicação (oral e escrita), de maneira contextualizada, relacionada aos conteúdos abordados, a partir de uma perspectiva de gênero, considerando as condições de produção, circulação e recepção, as relações autor-leitor, a função, os objetivos, as características do texto/gênero. Deve haver conexão interna na unidade, de maneira que o tema, os textos, a gramática e as habilidades se integrem e promovam um aprendizado mais holístico.

Perspectiva (inter-)pluricultural¹⁵

Com relação a algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros, afirma-se nas OCEM (p. 134):

¹⁴ Entendemos por retextualização “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 10)

¹⁵ Indicamos a leitura dos textos Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem para brasileiros, de Márcia Paraquett, e A variação linguística na sala de aula, de Andréa Silva Ponte, neste livro.

[...] destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural no universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Neste contexto, certamente a questão ‘Que Espanhol ensinar?’ deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? [...]

Quando o professor prepara seu próprio material, dentre outras vantagens, tem a possibilidade de colocar o aluno em contato com a heterogeneidade linguística e a pluralidade cultural da língua espanhola e dos povos que a falam. Mas, como promover esse contato? Corre-se o risco de ilustrar tanto a diversidade linguística e cultural que ao final se tenha apenas um mosaico. Então, que postura adotar?

O professor pode e deve definir uma variante linguística para adotar no material, com relação, por exemplo, às formas de tratamento usadas nas instruções (*Tú* ou *vos*? *Vosotros* ou *ustedes*?), ao vocabulário empregado, buscando neste caso a coerência. Entretanto, ao selecionar os gêneros/textos e, inclusive, os temas, pode diversificar a origem, usando textos orais e escritos, assim como imagens, de diferentes países, regiões e, se possível, grupos sociais, incluindo exercícios que propiciem a reflexão sobre a pluralidade: outros modos de dizer, de ser, de ver o mundo. É necessário estimular o respeito à diversidade regional, social, cultural e linguística, condenando estereótipos, mitos e preconceitos e evitando transformar a diversidade em curiosidade. Um caminho para suscitar o reconhecimento da heterogeneidade como uma característica inerente a qualquer grupo, comunidade, região ou país, pode ser começar por uma reflexão a respeito do lugar em que vivemos e de onde viemos, da comunidade a que pertencemos: todos têm a mesma origem? Nasceram na mesma cidade/estado? Falam da mesma maneira? O que podem ter em comum as pessoas que nascem no Acre, no Rio Grande do Norte e no Rio Grande do Sul? Por que dentro do mesmo país existem nomes diferentes para determinados alimentos e objetos? Por que, ao ouvir uma pessoa que não é de nossa cidade falando, temos uma noção de que região do país ela deve ser? Essas são questões que certamente irão motivar discussões e ajudar

a entender, por exemplo, que em um mesmo país e sob a mesma nacionalidade existem pessoas que pensam, se comportam e se expressam de modos muito diferentes.

Por outro lado, o próprio material didático poderá ser uma motivação para o aluno procurar saber mais sobre a língua que está estudando e as diferentes culturas relacionadas a ela, se o professor conseguir que esse material seja polifônico, isto é, se der voz a outros (outras culturas, outros povos, outros grupos) e instigar, por meio dos textos e das atividades propostas, o interesse por esse novo universo. Desse modo, é possível ensinar o diálogo com o outro, contribuindo ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e, conseqüentemente, para a (re)construção de sua identidade, visto que nos vemos e nos afirmamos como indivíduos a partir do que, ao mesmo tempo, nos assemelha / nos diferencia dos demais.

Relação entre português e espanhol

A língua materna (LM), durante muito tempo alijada do ensino/aprendizagem de LE, é a base sobre a qual o aluno pode construir os conhecimentos do idioma que está estudando e, portanto, não pode ser desconsiderada. Entretanto, devido às semelhanças entre o português e o espanhol, muitas vezes o professor se pergunta qual o limite que deve impor na sala de aula entre o uso de uma língua e outra.

Devem-se considerar as semelhanças e diferenças entre os dois idiomas, com o intuito de desfazer crenças infundadas (o espanhol é muito parecido com o português, então não é preciso estudá-lo), superar a acomodação (se eu sei como se diz/escreve em português, sei também em espanhol), as dificuldades e promover o avanço interlinguístico dos alunos. Para isso, o material deve contemplar as especificidades para falantes do português, considerando a proximidade de maneira crítica e construtiva, valendo-se de coincidências no uso de certos elementos gramaticais, lexicais etc. para dar mais atenção ao que não coincide, aproveitando a bagagem que o aluno possui de sua LM, para viabilizar o acesso ao espanhol, e estabelecendo contrastes (que vão muito além dos heterossemânticos e heterogenéricos) que ressaltem os aspectos sobre os quais deve incidir com mais ênfase a atenção.

Além disso, a LM não deve ser banida da sala de aula, pois em muitos momentos ela pode ser essencial para a discussão dos temas, para a explicação de tarefas e para que o aluno se sinta à vontade para expor suas dúvidas. Talvez uma boa alternativa seja negociar com os alunos em quais momentos podem falar em português e quando devem esforçar-se para falar somente em espanhol.

Interdisciplinaridade

Em relação a este ponto, deixaremos apenas algumas questões para a reflexão: em primeiro lugar, acreditamos que a interdisciplinaridade não pode ser iniciativa isolada de um professor, também não pode ser reduzida a um projeto realizado uma vez no ano, mais como uma obrigatoriedade do que como uma iniciativa espontânea. Em segundo lugar, como decorrência das afirmações anteriores, entendemos o diálogo entre as disciplinas como um princípio que deveria orientar a proposta pedagógica da escola e a definição do currículo, assegurando um trabalho realmente integrado. Isso significaria que a integração das disciplinas não seria algo extracurricular, mas sim uma condição intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem e demandaria que os planejamentos de curso fossem realizados efetivamente em conjunto, de modo que todas as disciplinas conformassem uma única engrenagem que pusesse em movimento a formação integral do aluno, já que no mundo social todos os conhecimentos adquiridos por uma pessoa se imbricam e configuram sua bagagem intelectual, que não está compartimentada em áreas (a gavetinha do português, a gavetinha da matemática etc.). Contudo, estamos conscientes de que essa postura depende de uma nova concepção de educação regular que, embora proposta e defendida no plano da teoria, sobretudo no âmbito acadêmico, parece estar longe ainda de ser posta em prática.

Sendo assim, ao planejar seu material didático, na ausência dessa perspectiva interdisciplinar quase utópica, resta a alternativa (também importante) de buscar individualmente as disciplinas e os professores com os quais seja possível realizar um trabalho minimamente articulado. Essa articulação pode ser mais exequível com umas matérias do que com outras – por exemplo: português, história, geografia, artes – em função dos temas geradores selecionados, mas isso não impede de procurar também pontos de contato

com o inglês, a matemática etc. Essa iniciativa depende então de como o professor planeja seu curso e concebe seu material, pois é nesse momento que deve avaliar de que maneira sua disciplina pode conversar com outras: talvez combinando com o professor de português trabalhar durante o ano os mesmos gêneros discursivos nas duas matérias; ou com o professor de inglês a elaboração de um jornal com textos escritos nas duas línguas; ou com o professor de geografia, biologia, física e/ou química uma campanha educativa sobre preservação do ambiente escolar que se desenvolva durante o ano letivo e culmine com uma atividade (aí sim, significativa) como uma peça teatral, uma passeata pelo bairro, um vídeo realizado pelos próprios alunos. Enfim, são caminhos que se podem trilhar e que só trarão benefícios à formação do aluno.

Autonomia

O desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno é o propósito da educação de modo geral e deve ser estimulada no ensino/aprendizagem de espanhol para que o aluno busque por si só ampliar seus conhecimentos do idioma, já que aprender uma língua estrangeira e chegar a dominá-la de modo proficiente depende de iniciativas e características pessoais que vão além do trabalho feito em sala de aula.

O professor, ao preparar o material, pode elaborar exercícios planejados especificamente para motivar o aluno a pensar sobre sua aprendizagem (como aprende?), os exercícios que mais gosta de fazer e por que, o tipo de atividade que considera mais adequada ao seu modo de aprender, as estratégias que usa, e pode otimizar, para aprender e resolver as atividades. Por outro lado, pode procurar diversificar as tarefas para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem – nem todos os alunos gostam de representar, nem todos se sentem à vontade para apresentar um trabalho em frente à turma – e para estimular a pesquisa (sobre temas culturais, sociais, políticos etc.) e o aprofundamento dos conteúdos bem como a ampliação dos conhecimentos por meio do uso das tecnologias de comunicação. No material, é recomendável incluir sugestões de atividades que o aluno pode realizar sozinho ou com os colegas, como assistir a um filme em espanhol sem legenda, ouvir uma música e escrever a letra, procurar *sites* que contenham informações culturais sobre os países hispânicos, ler jornais em espanhol na internet, criar um grupo de conversação, organizar um clube de leitura etc.

Ao final de cada unidade, pode haver uma ficha para que o aluno faça uma avaliação: de si mesmo, do quanto aprendeu, das dificuldades que teve, do que achou mais interessante; da dinâmica das aulas, incluindo a contribuição do professor; e do material, destacando aspectos positivos e outros que possam ser aprimorados. Ajudar o aluno a fazer uma avaliação criteriosa e fundamentada, de si mesmo, das situações e dos outros, é também uma forma de prepará-lo para a prática da cidadania.

- **Situação 2:** elaboração de sequências didáticas para o estudo de gêneros textuais.

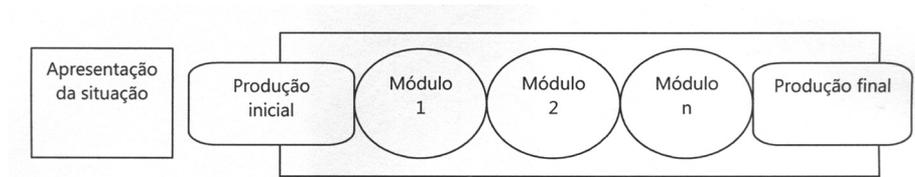
Apresentaremos, nesta seção, duas propostas:

– o roteiro de um projeto para criação de um jornal, que pode constituir o eixo do curso e ser desenvolvido durante todo o período letivo. Nesse caso, o professor organizaria sequências para trabalhar, ao longo do curso, gêneros jornalísticos previamente selecionados. A partir desses gêneros, como veremos na segunda proposta, seriam definidos os conteúdos (linguísticos, discursivos, culturais etc.) da disciplina;

– o roteiro de uma sequência didática para explorar o gênero Carta do Leitor (ou Carta ao Diretor), a qual serve como exemplo para o trabalho com outros gêneros jornalísticos e pode fazer parte do projeto de criação de um jornal (primeira proposta) ou ser uma atividade complementar para trabalhar as habilidades escritas.

Adotamos o seguinte conceito de sequência didática, formulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Estrutura de base de uma sequência didática¹⁶



Dolz, Noverraz e Schneuwly (*op. cit.*, p. 97)

¹⁶ Sugerimos a leitura do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B., 2004), para maiores detalhes sobre o trabalho com gêneros e sobre a elaboração de sequências didáticas.

Proyecto EL PERIÓDICO EN EL AULA¹⁷

Objetivos: estimular la lectura crítica; desarrollar las habilidades de lectura y escritura.

Tarea final: Elaborar un periódico escolar (o del grupo): impreso, electrónico o en forma de tablón.

Período: un año lectivo.

1- El periódico en el salón de clase

1.1 - Sondeo

- Preguntar a los estudiantes qué periódicos conocen (de su Estado, de otros Estados), si leen periódicos, si alguien en su casa los compra y los lee...
- Preguntarles si conocen periódicos de otros países.
- Pedirles que lleven periódicos (brasileños) a la clase.

1.2 – El periódico en manos

- Hojear el periódico, mirar las secciones.
- Comparar los periódicos.

1.3 – El periódico a un clic

- Llevar al grupo al Laboratorio de Informática. Si no es posible, pedirles que realicen la etapa que se describe a continuación en casa o en una *lan house*.
- Orientarlos para que accedan a diarios en línea de diferentes países hispánicos.
- Pedirles que miren las secciones de los periódicos y fíjense en cómo se presentan las informaciones, los recursos que se utilizan además del texto verbal.
- Identificar los diferentes géneros que conforman el periódico.

1.4- ¡A los géneros!

- Elegir los géneros que se trabajarán (preferentemente dejar que los alumnos los elijan)

Como son muchos géneros, se recomienda la selección de los que puedan ser más rentables para la lectura crítica y la producción escrita. Sugerencias: noticia, reportaje, editorial, columna de opinión, entrevista, carta del lector, perfil, viñeta, etc.

- Estudiar / explotar los géneros

Esa etapa se la puede llevar a cabo en equipos, con la orientación del profesor. Sin embargo, es recomendable estudiarlos entre todos, durante el año lectivo, así el profesor puede diseñar una secuencia didáctica para cada género.

¹⁷ Apresentamos os roteiros em espanhol tal como foram concebidos para a apresentação no VII Encontro de Profissionais de Espanhol de Minas Gerais / II Seminário APEMG, realizado em Belo Horizonte, nos dias 15 e 16 de maio de 2010.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DEL GÉNERO CARTA DEL LECTOR

Lectura y Producción Escrita

Presentamos a continuación una propuesta de secuencia didáctica adaptada del modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para el género Carta del Lector. Sin embargo, la secuencia se puede adaptar para otros géneros.

1. Presentación de la situación: escribir una carta a la sección “Cartas del lector” de un periódico¹⁸.

A) El profesor plantea el proyecto de comunicación que se llevará a cabo de hecho en la producción final:

- el género que se abordará: poner un ejemplo de Carta del lector;
- a quiénes se dirige la producción (la comunidad escolar, por ejemplo);
- la forma de la producción (la carta se publicará en un periódico electrónico, en papel, tablón...)
- quiénes participarán de la producción (todo el grupo, en equipos, individualmente)

B) Acercamiento al género: lectura de cartas del lector de diferentes periódicos.¹⁹

- qué propósito tienen las cartas
- por qué los periódicos las publican
- en qué sección del periódico se publican
- qué se dice en las cartas
- quiénes las escriben
- quiénes las leen

C) Preparación de los contenidos de los textos que se producirán: definición de los temas de las cartas (relacionados con problemas de la escuela, del barrio, del municipio) a partir de los intereses y propósitos del grupo.

2. Producción inicial: los alumnos tratan de elaborar un texto que corresponde al género propuesto.

¹⁸ Lo ideal es que esta tarea forme parte del proyecto El periódico en el aula para que los textos producidos cumplan con la función del género.

¹⁹ Si el profesor llevó a cabo la primera parte del proyecto El periódico en el aula, los alumnos ya conocen varios periódicos de países hispanicos. Si no, es necesario que los alumnos tengan contacto con los periódicos antes de la lectura de las cartas.

No hace falta que sea una producción inicial completa. Este primer texto es como un sondeo de los conocimientos y capacidades del grupo, a partir de los cuales el profesor puede evaluar lo que es necesario profundizar para desarrollar las competencias (discursivas, lingüísticas, etc.) requeridas; por otra parte, la producción les permite a los alumnos descubrir qué es lo que ya saben hacer y las dificultades que deben sobrepasar.

La producción inicial es el **primer lugar de aprendizaje** de la secuencia. Se evidencian los puntos fuertes y débiles por medio de un análisis: discusión en clase, intercambio de los textos entre los alumnos, etc.

3. Los módulos

En los módulos se buscan tanto el desarrollo de la capacidad de lectura crítica del género estudiado, como las soluciones a los **problemas** de escritura que sobresalieron en la primera producción. El movimiento de la secuencia va de lo complejo a lo sencillo: del acercamiento al género y la producción inicial a los módulos, los cuales enfocan los objetos específicos de aprendizaje.

3.1 ¿Qué estrategias de lectura se deben privilegiar?

Las cartas del lector requieren conocimientos previos, pues, en general, tratan de temas relacionados con noticias recién publicadas en el periódico o con situaciones del cotidiano de los lectores de la región o país donde se publican. Es importante que el profesor piense en formas de rellenar los vacíos de información que puedan desfavorecer la comprensión de los textos leídos: proveer las informaciones, sugerir investigaciones. Otras estrategias: formulación de hipótesis, inferencia, consulta al diccionario, lectura de otras secciones del periódico, etc.

¿Cómo se puede desarrollar la lectura crítica del género carta del lector?

Para el desarrollo de la lectura crítica, se deben tener en cuenta los tres planos de lectura, según Cassany (2006, p. 52):

“[...] Así, distinguiríamos tres planos: *las líneas, entre líneas y detrás de las líneas*. Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.”

¿Qué dificultades de la expresión escrita se deben explorar?

Abordar problemas de niveles diferentes

En relación con la lectura:

identificación del tema y los argumentos;

la comprensión del significado literal de las palabras (inferencia, uso del diccionario);

la inferencia de informaciones implícitas (no está escrito, pero se puede “leer”);

el punto de vista y la intención del autor;

En relación con la escritura:

Representación de la situación comunicativa (destinatarios, objetivo, posición de autor/locutor)

Elaboración de los contenidos (relacionados con el tema de la carta)

Planificación del texto

Producción del texto

Revisión, reescritura

¿Cómo construir un módulo para trabajar un problema particular?

Con ejercicios variados:

Análisis de textos (muestras del género);

Tareas simplificadas de producción de textos (con foco en aspectos específicos);

Elaboración de un lenguaje común para poder comentar los textos

¿Cómo se puede rentabilizar lo que se adquiere en los módulos?

Rentabilizar las adquisiciones:

Construcción progresiva de conocimientos sobre el género;

Adquisición de conocimientos lingüísticos, discursivos, pragmáticos, etc.

4. La producción final

La secuencia termina con una producción final que le da al alumno la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos separadamente en los módulos.

CARTA DEL LECTOR²⁰

Identificación de las características de los textos de este género y los contenidos lingüístico-discursivos que se pueden enfocar en los módulos:

Características	Contenidos lingüístico-discursivos
Estructura frecuente: presentación del autor/ enunciador, motivo de la carta / exposición del hecho, cierre incisivo.	Planificación del texto: tema y argumentos; recursos de progresión temática, cohesión y coherencia; etc.
Carácter crítico, generalmente son argumentativos; expresan la opinión del lector.	Secuencias argumentativas; marcadores del discurso; enunciados (exponentes funcionales) para expresar opinión; etc.
Relato de una noticia publicada, un hecho reciente, un problema social polémico, etc.	Secuencias propias del relato; marcadores temporales; tiempos de pasado; etc.
Denuncia, reclamo, aclaración, etc.	Secuencias explicativas; marcadores del discurso; presente de indicativo; enunciados propios de los actos de habla en foco: denunciar, reclamar; etc.
Toma de posición del lector en la mayor parte de los casos.	La presencia explícita del autor en el texto: pronombres personales, posesivos; enunciados para protestar, reivindicar, manifestar indignación; etc.
Siempre se refieren a sucesos actuales.	Contrastes entre tiempos verbales (presente, pasado); marcadores temporales; etc.
Vocativo para dirigirse al destinatario, fecha de publicación, firma y, en algunos casos, correo electrónico, ciudad de origen, nº del documento de identidad.	Uso del vocativo; tratamiento formal/informal; números; meses; ubicación espacial; etc.
En algunos periódicos, las cartas tienen un título que remite al tema.	Relación entre título y tema; selección de vocablos; sentido denotativo/connotativo; etc.
Cierre con una pregunta, una petición de soluciones, un agradecimiento, etc.	Formulación de preguntas (orden verbo – sujeto); preguntas retóricas <i>vs</i> preguntas no retóricas; puntuación; enunciados propios para agradecer, pedir, exigir; etc.

²⁰ Los alumnos de la asignatura *Leitura e Produção de Textos em Espanhol / 1er semestre-2010*, FALE/UFMG identificaron las características del género que se presentan en este apartado.

Ironía, exageración, contrastes, preguntas retóricas como recursos para convencer a los lectores.	Diferentes tipos de modalización del discurso; etc.
El destinatario específico (el director) representa los lectores del periódico.	Representación lingüística del locutor y del interlocutor; la impersonalidad; el plural globalizador; etc.
Se publican en la sección de Opinión del periódico.	Secuencias argumentativas; marcadores del discurso (contra argumentación, reformulación, ejemplificación, adición, etc.).
Sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios con valor subjetivo.	Verbos <i>dicendi</i> (afirmar, remarcar, asegurar, prometer, etc.); diminutivo; derivación de palabras (sufijos, prefijos); coloquialismos; expresiones idiomáticas; locuciones; etc.
Los diarios determinan los criterios para la publicación (número de líneas y/o caracteres, nombre del remitente, dirección, correo electrónico, número de teléfono, número del documento de identidad); asimismo, se reserva el derecho de seleccionar y editar las cartas.	Revisión de los textos producidos según los criterios de los periódicos; adecuación al género; etc.

Los contenidos socioculturales: las cartas del lector, así como otros géneros periodísticos, dan pie a la discusión de muchos aspectos sociales y culturales, puesto que son textos muy vinculados al lugar (físico y social) y al momento (cronológico e histórico) en que se producen. Es importante que el profesor, al seleccionar las cartas que llevará a la clase, identifique los temas que susciten discusión y prepare preguntas para fomentar la reflexión y el debate; o, al revés, puede seleccionar las cartas justo por los temas de que tratan.

Conclusão

Apresentamos neste artigo algumas pautas para orientar o professor de espanhol na criação de materiais didáticos, que constituem uma importante ferramenta para o ensino e a aprendizagem do idioma. É necessário que o professor desenvolva sua autonomia e senso crítico para poder definir aonde quer que seus alunos cheguem: mais importante do que listar os conteúdos que devem ser ensinados/aprendidos é pensar nas atitudes que o aluno deve

assumir com relação à língua e às culturas que está estudando. Nessa perspectiva, elaborar um material didático é pluralizar as possibilidades de relações desse aluno com outros mundos. Se pensamos naquele estudante de uma pequena escola do interior, que jamais viu um arranha-céu, andou de metrô ou entrou em um *shopping center*, podemos vislumbrar o papel do material didático para o contato com outras realidades e, ao mesmo tempo, constatar a importância de avaliar em que medida a forma como essas realidades são apresentadas se choca, ou não, com a percepção do estudante. Por isso, é preciso que o professor seja capaz de escolher ou criar o material mais adequado ao perfil de seus alunos, ao contexto do qual fazem parte, às suas expectativas e interesses.

Esperamos que as reflexões propostas aqui possam contribuir para que o espanhol seja uma língua de encontros.

Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol

*Livia Márcia Tiba Rádis Baptista**

Considerações iniciais

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da língua espanhola não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias.

Tendo em vista os motivos expostos, é de fundamental importância uma ação pedagógica como a proporcionada pela abordagem do letramento crítico, já que essa propõe a avaliação dos discursos produzidos na sociedade, a contextualização dos sentidos e a mobilização dos sujeitos para fazerem escolhas. Neste sentido, ao longo deste trabalho destacaremos como nas aulas de espanhol no ensino básico poderemos buscar o engajamento dos alunos nas atividades de leitura e escrita e fomentar o questionamento, a avaliação dos

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará.

discursos e a reflexão e, desse modo, contribuir para a ampliação do letramento escolar e para a formação do espírito crítico.

Letramento(s) e letramento escolar: algumas breves considerações

Nesta seção, elucidaremos o que entendemos por letramento com ênfase no âmbito escolar.

A palavra letramento foi introduzida na bibliografia educacional brasileira recentemente. Trata-se de um neologismo, uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Em português, há o termo alfabetismo, cujo significado é o mesmo do inglês, embora já seja bastante difundido o de letramento em relação a alfabetismo. Aliás, após 1995 o primeiro tem sido mais extensamente utilizado e é o que predomina. Esse termo, por sua vez, foi dicionarizado em 2001, juntamente com o adjetivo **letrado**, que lhe corresponde (SOARES, 2008, p. 29).

O termo *literacy* foi e é empregado para referir-se aos trabalhos que surgiram e se expandiram após os anos 70 nos Estados Unidos e inicialmente relacionados com a educação formal de adultos não escolarizados. Essas investigações passaram a ter uma importância cada vez maior nas discussões do campo educacional, razão pela qual acabou constituindo-se e consolidando-se o campo referido aos estudos do letramento entre as décadas de 1970 a 1980.

Deste modo, de forma genérica, o termo letramento faz referência aos trabalhos que enfocam os diferentes empregos, funções e efeitos produzidos pelos indivíduos ao utilizarem a escrita na sociedade. Assim, o letramento é o exercício efetivo e competente da própria tecnologia da escrita e pressupõe diversas habilidades, entre as quais, por exemplo, a capacidade de ler ou escrever para alcançar diferentes objetivos nas diversas instâncias em que o uso dela é requerido. Essa última concepção foi a difundida no Brasil e difere da de alfabetização, concernente a um processo por meio do qual se adquire o domínio do código bem como das habilidades necessárias para utilizá-lo ao ler e escrever.

Portanto, letrar não equivale simplesmente a **ensinar a ler e escrever**, já que pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte, qual seja, uma sociedade letrada. Assim, o letramento pressupõe um conjunto de práticas sociais associadas,

de uma forma ou de outra, à escrita, em contextos específicos e para objetivos específicos (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7).

Sendo assim, as práticas letradas escolares constituem um tipo social de letramento, dominante ainda em nossa sociedade e, portanto, a escola é uma importante agência de letramento, a ponto de ser a “única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita” (DE PIETRI, 2007, p. 11).

Diante desse panorama, como a escola contribui ou pode contribuir para a construção do letramento dos sujeitos em uma dada sociedade? Que significa trabalhar a leitura e a escrita em nossa sociedade e para o mundo contemporâneo? Como conduzir as atividades de leitura e produção de textos na escola? Que práticas letradas precisam ser potencializadas? Com quais objetivos e para quais âmbitos comunicativos? E do ponto de vista dos nossos alunos, que práticas sociais da escrita serão relevantes para a inclusão deles como sujeitos sociais? Por que é preciso ampliar o letramento proporcionado na escola? Por que é importante que questionem e reflitam sobre a realidade e o lugar que ocupam em sua sociedade? Por que interessa que se conscientizem do que representam os diferentes discursos e suas ideologias? Por que é necessário conhecer outras linguagens e formas de expressão?

Essas são algumas das muitas questões que surgem, de maneira inevitável, quando nos voltamos para o ambiente escolar e refletimos acerca do desenvolvimento do letramento dos sujeitos no seu interior. Não pretendemos, naturalmente, responder de maneira simplista e imediatista a tais indagações. Contudo, se consideramos que um dos objetivos da escola no contexto brasileiro é o de possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas letradas, esse letramento não pode ser reduzido àquelas que se centram única e predominantemente na leitura e escrita de gêneros escolares como resumos, ensaios, descrições, narrações, entre outros (ROJO, 2009, p. 108). Torna-se, então, necessário contemplar os letramentos multiculturais ou multiletramentos, ou seja, aqueles que abarcam os da cultura escolar e os dominantes, bem como os da cultura local e popular e os da cultura de massa; os letramentos multissemióticos, ou seja, os que compreendem diversas linguagens e semioses, como a oral e a escrita, imagética, musical e, ainda, os letramentos críticos

e protagonistas, ou seja, aqueles que abarcam o tratamento ético dos discursos produzidos em uma sociedade nas diversas mídias e culturas (*op. cit.*, p. 107-108).

Com tal propósito, são necessárias propostas teóricas e práticas para desenvolver na escola, em especial no âmbito da educação básica, de forma sistemática e consciente, o letramento dos alunos, de modo que eles possam “participar e interferir na construção de uma sociedade letrada” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70). Essa ação pressupõe não só que os alunos sejam capazes de atuar em diferentes campos do conhecimento ou em práticas profissionais ao longo de sua existência, o que exigirá deles o domínio de determinados usos da escrita, mas que, também, possam compreender as diversas linguagens e formas de expressão e, ainda, questionar os diferentes discursos que circulam e possam ter implicações em sua vida social. Neste sentido, o ensino de línguas estrangeiras, e particularmente o do espanhol, pode contribuir para o desenvolvimento e ampliação do nível de letramento dos alunos gerido pela escola. Esse será, pois, o nosso próximo tema.

Letramento crítico o ensino de línguas na escola

Iniciamos esta seção, na qual enfocaremos o que entendemos por letramento crítico e suas implicações para o ensino de espanhol, refletindo a respeito da importância do ensino de línguas estrangeiras na escola. Assim sendo, concordamos que a língua estrangeira não é meramente uma “matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional”, tal como mencionado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 133). Assumir no e para o ensino de línguas e, em concreto, o do espanhol, uma função de tal natureza e relevância pressupõe promover ações concretas que levem os alunos a situar-se no mundo como sujeitos sociais e ampliar seu espírito crítico.

Por reconhecer essa função educacional, entendemos que o ensino de espanhol integra um projeto muito mais amplo de construção de saberes e traz em seu bojo a inclusão pela linguagem; inclusão essa que compreende dimensões múltiplas como a ética, a social e a linguística (BAPTISTA, 2007, p. 147). Portanto, se faz necessário que alunos e professores se envolvam nessa construção e abandonem – ou ao menos problematizem – uma visão utilitarista e alienante que

considera a língua um mero veículo de transmissão de conteúdos para fins comunicativos.

Em sentido mais amplo, a compreensão dessa dimensão educacional conferida à aprendizagem de línguas na escola reforça a necessidade de questionar a noção de neutralidade linguística e discursiva, e ainda, pedagógica. Dar a essa aprendizagem uma dimensão significativa que contribua para a integração dos jovens na construção do seu conhecimento sobre o mundo, sobre a sua sociedade, sobre os discursos que circulam e se materializam nos mais diversos textos e contextos é, pois, assumir a função educativa da língua estrangeira em nosso entorno social, cultural e político.

Convém notar que essa dimensão educacional faz com que concebamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, em concreto, o da língua espanhola, como situado cultural, social e historicamente. Neste sentido, uma pedagogia baseada no letramento crítico pode conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas. Em outros termos, permite que os alunos, por meio de uma leitura crítica e reflexiva, se situem como sujeitos frente às ideologias a que estão expostos, já que como lembra Van Dijk (2003, p. 16):

Pelo fato de ser sistemas de idéias de grupos sociais e movimentos, as ideologias não somente dão sentido ao mundo (desde o ponto de vista do grupo), mas também fundamentam as práticas sociais de seus membros. Por conseguinte, as ideologias sexistas ou racistas são a base da discriminação; as ideologias pacifistas são utilizadas para protestar contra as armas nucleares, e as ideologias ecologistas dirigem ações contra a poluição. Com frequência, pois, as ideologias surgem da luta e do conflito de um grupo: nos situam a nós mesmos contra os outros, eles.

Portanto, ao optar por uma abordagem como a do letramento crítico, deslocamos o foco das tradicionais habilidades de leitura que valorizam a simples decodificação e o foco no conteúdo e na memorização para a ênfase em atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas.

Quanto à ação do professor, supõe valorizar e buscar o engajamento dos alunos em atividades reflexivas por meio da linguagem e, assim, orientar o trabalho com os textos na aula fundamentalmente por uma perspectiva discursiva e não meramente formal ou conteudística. Significa situar as produções textuais no espaço histórico e ideológico já que, como quer Morrell (2002, p. 72-73) o letramento crítico:

[...] é definido como a habilidade não somente para ler e escrever, mas também de avaliar textos com o fim de compreender as relações entre poder e dominação subjacentes e comunicadas por esses textos (HULL, 1993). O indivíduo criticamente letrado pode compreender o significado socialmente construído embutido nos textos como também os contextos políticos e econômicos nos quais esses textos estão inseridos. Enfim, o letramento crítico pode conduzir a uma visão de mundo emancipadora e até a uma ação social transformadora.

Contudo, não se trata de construirmos uma leitura (ou a leitura) verdadeira, correta, única, mas de criar possibilidades para que os alunos construam suas leituras, já que, além da aquisição de habilidades para ler e escrever interessa que se desenvolvam na escola atividades de aprendizagem que contribuam para fortalecer o espírito crítico dos alunos, tendo em vista a repercussão disso na vida social em termos da inserção deles como sujeitos nas distintas práticas letradas.

Importância do letramento crítico e as atividades com textos na aula de espanhol

Diante do exposto, trabalhar a escrita e a leitura em língua espanhola, em conformidade com o letramento crítico, significa tratar no ensino dessa língua das diferentes visões difundidas nos textos (orais e escritos) e as formas por meio das quais nossos alunos terão contato com elas e poderão ser levados a assimilá-las, questioná-las, ou ainda, problematizá-las. Assim, a língua é entendida como produtora da realidade, já que por meio dela são criados valores e ideias, de forma não transparente, neutra ou fixa. Esses valores e ideias são construídos e reconstruídos – e acrescentamos validados, naturalizados e legitimados – nos diversos e diferentes contextos

comunicativos e interativos. Nesse sentido, o letramento crítico pode contribuir para que os jovens construam sua compreensão e interpretação a respeito da realidade, de si mesmo, dos outros e das relações entre os diferentes sujeitos, os sentidos e as práticas sociais e de linguagem. Isso está sugerido, de certa forma, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 148-149) quando se ressaltam a função social do ensino do espanhol e a formação e mudança de atitudes proporcionadas pelo contato com o outro:

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Como mencionamos a importância da compreensão e interpretação para a abordagem do letramento crítico, é pertinente distinguir três concepções de leitura, tendo em vista o procedimento adotado quanto à obtenção do significado, a saber, a linguística, psicolinguística e sociocultural.

De acordo com a concepção linguística, ler equivale a recuperar o valor semântico de cada palavra e o significado é estável, objetivo e independente dos leitores. Dessa forma, diferentes leitores devem chegar a um mesmo significado (CASSANY, 2006, p. 25). Quanto ao ensino, isso se reflete na busca de se desenvolver e atingir uma compreensão acerca do conteúdo e/ou de se estabelecer o “valor de verdade” que o texto possui, ao extrair-lhe os sentidos presentes, pois se crê na imanência dos sentidos e na possibilidade de se aceder a eles diretamente.

Já em uma concepção psicolinguística, o significado do texto não está nas palavras e não é único, estável ou objetivo, mas se elabora a partir dos conhecimentos prévios do leitor e, por isso, é variável. Desse modo, leitores diferentes entendem o texto de modo diferente. Ler implica não somente o conhecimento das unidades e regras combinatórias do idioma, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas envolvidas no ato de compreender como, por

exemplo, formular hipóteses e saber averiguá-las, reformular, entre outras (*op. cit.*, p. 32). Quanto ao ensino, pretende-se desenvolver a habilidade leitora, fundamentalmente no que se refere ao uso e domínio de estratégias que possibilitarão a construção do sentido em uma perspectiva interativa da leitura que supõe a articulação entre texto, leitor e sentido.

Em uma concepção sociocultural da leitura, propõe-se que tanto o significado como o conhecimento prévio do leitor têm uma origem social. Os eventos de letramento, as práticas de leitura e escrita se concretizam em âmbitos e instituições particulares. Dessa ótica, ler não é somente um processo psicobiológico ou linguístico, mas também é uma prática inserida em uma comunidade particular que, por sua vez, possui sua história, tradição, hábitos e práticas comunicativas específicas (*op. cit.*, p. 33-38). Em termos de ensino, essa concepção leva a que se problematize a realidade tendo em vista quem a define, em nome de quem, quem se beneficia e como e, ainda, de que forma afirmações ou palavras poderiam ser interpretadas em contextos diferentes.

Essa concepção sociocultural é particularmente interessante já que nos permite considerar o desenvolvimento da capacidade de identificar pressupostos e implicações presentes nos discursos materializados nos diferentes textos. O que supõe, de certa forma, um investimento mais forte na interpretação e na compreensão dos textos e discursos. Desse modo, entendemos que pode ser uma concepção de leitura acorde com a proposta do letramento crítico, já que mobiliza outros conhecimentos e habilidades do sujeito além daqueles presentes nas dimensões linguística e psicolinguística.

De acordo com essa visão sociocultural, portanto, podemos pensar que os pressupostos que temos a respeito do que é a realidade, ou seja, sobre o que consideramos como verdade ou mentira, certo ou errado, são interpretações construídas e confirmadas social, cultural e historicamente. Daí a importância de que os alunos sejam capazes de refletir sobre os pressupostos e as implicações que certo modo de ver e ser no mundo acarreta. Dessa forma, refletir e avaliar os discursos é uma condição essencial para desenvolver o espírito crítico. Volta-se fundamentalmente para a análise das relações entre saber, poder e representação.

Diante do exposto, assumir e adotar, consciente ou inconscientemente, uma dessas concepções no e para o ensino de línguas

repercutirá no processo de letramento dos alunos, em especial no que tange à valorização de suas capacidades e aos objetivos propostos para as práticas de leitura e escrita. Pois, ler para decodificar não é o mesmo que ler para interpretar e/ou ler para compreender e questionar. Assim sendo, na sala de aula de língua espanhola podemos favorecer a leitura de forma crítica, mais ainda, questionadora, com o fim de desenvolver a capacidade de identificar pressupostos, representações e implicações presentes nos mais diversos textos. Tal é, portanto, nossa sugestão na próxima seção.

Traçando alguns caminhos...

Neste momento, mais do que oferecer respostas definitivas ou expor uma metodologia para as atividades de leitura e escrita na escola, sugerimos algumas vias de acesso aos textos, acordes com a abordagem do letramento crítico, com a valorização de um trabalho voltado ao que denominamos contextualização e avaliação dos sentidos, com o propósito de conduzir a uma visão menos ingênua dos textos, discursos e ideologias.

Nas propostas seguintes, enfatizaremos a leitura reflexiva e questionadora que possa levar os alunos a avaliar os diferentes textos com o fim de identificar e compreender que relações de poder e dominação esses comunicam e como o fazem, se implicitamente ou não, bem como em que contextos são difundidos e de que contextos de produção emergem como práticas discursivas.

Deste modo, por exemplo, as imagens e sua relação com os textos nas manchetes de jornais de um mesmo país ou de diferentes países; uma frase entre aspas e atribuída a um personagem de um país determinado; um comentário sobre uma foto ou fato considerado pitoresco ou anedótico e sua forma de representação e apresentação ao leitor; o uso reiterado de certos termos para referir-se a um grupo de um país ou região; as notícias veiculadas sobre determinado fato por diferentes jornais e meios (televisivos, radiofônicos, impressos e/ou digitais) trazem indícios importantes que um olhar mais atento é capaz de identificar para avaliar como os textos funcionam nas diferentes sociedades, como chegam (ou podem chegar) até nós e como podem afetar as representações que temos e reiteramos acerca de nós mesmos e dos demais, bem como nossos modos de ser e estar no mundo social.

Desnecessário dizer que essa abordagem pressupõe levar os alunos a interpretar e a questionar, a ler sabendo que há certas omissões e certos implícitos e que eles precisam e podem chegar a suas conclusões sobre o motivo das diferentes formas de (não) dizer nos mais diversos textos a que serão expostos. Isso significa que os alunos devem poder se posicionar criticamente, ao avaliar de onde vem o texto (qual sua fonte, se é a imprensa e que imprensa é essa; se é institucional, se é literária; de que mídia, se impressa, digital, televisiva e/ou radiofônica) e ao identificar referências marcadas pela discriminação (quanto à etnia, religião, opção política, nacionalidade, gênero, língua, comunidades regionais etc.), materializadas nas formas de tratamento, nas expressões apreciativas ou depreciativas, nas formas de interpelação, ou ainda, nas formas preconceituosas quanto ao modo de dizer dos falantes.

Neste sentido, pode-se observar como na publicidade (imprensa e/ou televisiva) são construídas as representações dos diferentes sujeitos, por exemplo, a do negro, do jovem, do idoso ou da mulher. A seguir, apresentamos um roteiro para a elaboração de um projeto em torno dessa temática.

Projeto: Lendo imagens

Disciplinas: Espanhol, História.

Temas: Pluralidade cultural, ética.

Objetivos: 1. Observar como são construídos certos sentidos e como funcionam certas representações, no caso a da mulher, que reforçam determinados papéis sociais e estereótipos que contribuem para definir a identidade dela no grupo e na cultura da qual faz parte. 2. Examinar as implicações e pressupostos dessas representações para a vida social. 3. Desenvolver a argumentação e a exposição de ideias na língua espanhola.

Procedimentos e etapas: 1. Peça aos alunos que observem como na publicidade (imprensa e/ou televisiva) são construídas as representações dos diferentes sujeitos, por exemplo, a da mulher. 2. Proponha que busquem fotos ou imagens nas quais se represente a mulher e que observem como ela é retratada. Pode-se sugerir que se fixem nos gestos e digam o que podem significar e que observem por que ela é retratada de uma determinada forma (como se veste, em que lugares aparece etc.).

3. Discuta com o grupo e anote no quadro os aspectos mencionados pelos alunos e, em seguida, peça que estabeleçam comparações com a forma como a mulher é retratada em sua região ou país.

Nesse momento, os alunos podem recorrer a dados históricos e pode-se favorecer, então, uma articulação entre os diferentes conteúdos, a saber, os de história e linguísticos. 4. Examine junto com os alunos como as diferentes mídias nos distintos países constroem a imagem da mulher, considerando, por exemplo, o que valorizam como atributos positivos, que valores se difundem e por qual razão. 5. Podem-se examinar os papéis sociais que se destacam, observar se as mulheres assumem protagonismo na sociedade, por exemplo, se ocupam determinados cargos, se são discriminadas e como. 6. Divida os alunos em grupos e proponha um debate acerca de que ideias circulam sobre a mulher, tendo por base as diferentes imagens recolhidas e os aspectos levantados. Ofereça aos alunos recursos linguísticos em espanhol para que organizem o debate, como expressões empregadas para expressar opinião e pontos de vista. 7. Proponha aos alunos que em grupos ou em duplas elaborem um informe no qual apresentem suas considerações sobre o tema e que o exponham para o grupo. Neste momento, oriente e supervisione a atividade, em concreto no que se refere à elaboração do texto quanto a aspectos textuais e linguísticos. 8. No final, pode-se sugerir aos alunos que construam um painel com diferentes fotos, os comentários escritos e notas. Poderão ampliar esse trabalho com uma pesquisa sobre as diferentes formas de exclusão social que afetam as mulheres.

Atividades: 1. Análise de propagandas. 2. Informe. 3. Painel. 4. Comentários orais e escritos e notas escritas. 5. Debate.

Avaliação: Participação nas atividades, elaboração do texto e pesquisa.

Ainda nesta direção, pode-se proporcionar aos alunos o contato com diferentes letras de canções, procedentes de distintos países hispano-falantes e de distintas épocas, solicitando-lhes que observem como se representa a mulher e que aspectos se destacam. De modo similar, podemos tratar das representações dos jovens nas diferentes culturas e como essas são difundidas e veiculadas e em que se aproximam ou não das que são geradas na cultura dos nossos alunos. Pode-se, por exemplo, selecionar exemplos de revistas voltadas para o público jovem e examinar como se dirigem a esse público. Pode-se notar se tratam igualmente os jovens, se os classificam em “tribos”, se tecem juízos de valor sobre o comportamento dos jovens e as

implicações disso. Em outros termos, que os alunos sejam levados a responder perguntas do tipo: como é ser jovem neste contexto? O que é ser jovem para você? Como se caracteriza a linguagem do jovem nessa sociedade? Concordam com essa caracterização? Por que razão? Que implicações isso traz? Que pressupostos se defendem?

Nos exemplos anteriores, os alunos podem ser estimulados a observar, refletir e avaliar como nos diversos gêneros textuais, e em diferentes mídias, são construídos certos sentidos e como funcionam certas representações que acabam por reforçar determinados papéis sociais e estereótipos que contribuem para definir as identidades sociais nos diferentes grupos e culturas das quais fazem parte. E, ainda, que implicações isso pode suscitar e quais pressupostos são reforçados.

Pode-se, igualmente, examinar as distintas versões de uma notícia. A seguir, apresentamos um roteiro para a elaboração de um projeto em torno dessa proposta.

Projeto: Lendo notícias.

Disciplina: Espanhol.

Temas: Pluralidade cultural, ética.

Objetivos: 1. Ler criticamente notícias. 2. Discutir as diferentes versões dos fatos e suas implicações e pressupostos. 3. Enfatizar a construção social dos sentidos. 4. Fomentar a interdisciplinaridade na aula.

Procedimentos e etapas: 1. Escolha duas ou mais versões de uma notícia que desperte a curiosidade e/ou que suscite polêmica. Podem-se escolher textos de diferentes jornais de um mesmo país, mas de regiões diferentes; podem-se escolher textos de diferentes países, impressos ou da internet. 2. Em grupos, os alunos identificarão onde as notícias foram veiculadas, por quem, como se representam os protagonistas e como se apresentam os fatos. 3. Igualmente discutem-se determinados aspectos dos textos, que relação há entre os títulos e as notícias, se há imagens associadas com a notícia nas diferentes versões e que relações elas estabelecem com os textos, que posições ocupam essas notícias no jornal: estão destacadas ou não? Por que motivo? 4. Deve-se observar, por exemplo, se há superlativos, termos reiterativos, eufemismos e, ainda, notar como se narra o evento: se é tendencioso e/ou ofensivo, se há manipulação da informação e que implicações decorrem disso.

5. Peça aos alunos que comparem as distintas versões e observem em que aspectos se diferenciam e em que se aproximam os textos quanto ao que pretendem informar e quanto aos recursos linguísticos empregados.

6. Em grupos, proponha aos alunos que relatem um fato recente que tenham presenciado em seu entorno e que observem como constroem os seus relatos: que ponto de vista assumirão, que aspectos das notícias enfatizarão, que imagem possuem dos seus interlocutores e, em seguida, sugira que reflitam como isso contribui para a construção dos sentidos.

7. Peça que exponham aos demais o texto produzido e discutam que aspectos chamam mais a atenção: o ponto de vista adotado, a linguagem empregada etc.

Atividades: 1. Análise de notícias. 2. Relatos orais.

Avaliação: Participação nas atividades e elaboração dos textos.

Outra sugestão é explorar entrevistas. Seleccionam-se dois exemplos e os alunos observam se há termos destacados, entre aspas, discutem o que pode significar esse recurso e levantam hipóteses e inferências. Se se trata de uma entrevista a um político, a um empresário, a um músico etc., pode-se discutir e problematizar como se caracteriza a linguagem por eles empregada, ao observar marcas de informalidade, recursos estilísticos, expressões idiomáticas, por exemplo. Se se dispõe da televisão, podem ser gravadas diferentes entrevistas e explorados os aspectos supracitados, além de outros como os gestos, posturas, pausas e entonação.

Pode-se, ainda, tratar da leitura de rótulos e embalagens. A seguir, apresentamos um roteiro para a elaboração de um projeto em torno desse gênero.

Projeto: Lendo rótulos.

Disciplinas: Espanhol, Português, Ciências, Química.

Temas: Consumo, saúde, ética.

Objetivos: 1. Ler criticamente rótulos de produtos. Podem ser empregadas embalagens de produtos nossos, observando aqueles que trazem informações em espanhol e em português, por exemplo. 2. Analisar nos rótulos o que informam e como o fazem, tendo em vista suas implicações e pressupostos. 3. Enfatizar a construção social dos sentidos. 4. Fomentar a interdisciplinaridade na aula.

Procedimentos e etapas: 1. Selecione diferentes rótulos em espanhol de remédios, de produtos de higiene ou alimentícios.

2. Em grupos, peça aos alunos que observem e reflitam sobre como se trata a relação entre produto e consumidor nos rótulos das embalagens. Se há produtos que trazem essas informações em ambas as línguas (português e espanhol), compare, juntamente com os alunos, como se organiza o texto, quais são os recursos empregados, as formas verbais, as sequências textuais (descritivas e expositivas), a forma de tratamento, por exemplo. 3. Sugira aos alunos que verifiquem se existem nos rótulos informações pouco elucidativas sobre o produto, que intencionalidades podem haver por detrás disso, como, por exemplo, a de enganar o consumidor ou a de omitir informações que poderiam levá-lo a não adquirir o produto. 4. Assim, ao ler o rótulo de um produto alimentício poderão perguntar: é ecológico? É natural, orgânico, transgênico? Que significa isso? Por que dizem ou sugerem que devo comprá-lo? Essa escolha é importante para nós consumidores? 5. Em grupo, discutam que aspectos chamaram a atenção. Nesse sentido, podem ser trabalhados outros conteúdos, como os referentes às ciências e química, por exemplo, que possibilitem mais informações aos alunos quanto à temática.

6. Peça aos alunos que tragam exemplos de rótulos de produtos conhecidos e utilizados no dia a dia e que procedam de forma similar ao fazer a leitura. 7. Para ampliar a atividade, proponha aos alunos que investiguem e que tragam mais informações sobre o tema. Podem buscar mais dados com os professores de outras disciplinas do currículo ou consultar outras fontes. 8. Em grupos, peça aos alunos que elaborem um texto informativo a respeito das informações presentes nos rótulos e por qual motivo é importante saber lê-las. Oriente e supervisione a atividade.

Atividades: 1. Análise de rótulos. 2. Elaboração de um texto informativo.

Avaliação: Participação nas atividades de leitura, escrita e pesquisa.

Pode-se ampliar essa proposta com a realização de projetos interdisciplinares nos quais se valorizem e se abordem questões em torno da ética e do consumo, ou ainda, promover debates e ciclos na escola em torno dessa temática. Se possível, leve documentários e vídeos que explorem essa temática para discussão na aula.

Outra sugestão diz respeito aos textos de divulgação científica.

Projeto: Lendo textos de divulgação científica.

Disciplinas: Espanhol, Português, Ciências, Química.

Temas: Ética, saúde.

Objetivos: 1. Ler criticamente. 2. Analisar o que informam os textos de divulgação científica e como o fazem, tendo em vista suas implicações e pressupostos. 3. Enfatizar a construção social dos sentidos. 4. Fomentar a interdisciplinaridade na aula.

Procedimentos e etapas: 1. Peça aos alunos que escolham exemplos de textos que tratam da temática proposta. 2. Poderão ser folhetos, reportagens e/ou notícias, por exemplo, a respeito de alguma enfermidade que recentemente tenha sido alvo de interesse da mídia e divulgada cientificamente. 3. Oriente-os para que, em grupos, examinem que informações os textos difundem e que imagem do interlocutor é construída (de leigo, de quase profissional, de que classe social e de que faixa etária). 4. Peça aos alunos que observem no texto como é feita a referência à enfermidade, se está associada a uma determinada população e de que forma e, ainda, que implicações isso acarreta. Nesse sentido, podem buscar mais dados proporcionados por outras disciplinas curriculares como Ciências e Química. De igual modo, podem buscar textos em português que tratem da temática e confrontá-los com o texto em espanhol. 5. Explore o léxico especializado e as sequências textuais (as narrativas, descritivas, expositivas e/ou argumentativas) predominantes, fixando-se em como se apresentam, se há vozes discordantes e qual é o ponto de vista assumido. 6. Proponha um debate acerca do que perceberam nos textos. 7. Peça aos alunos que elaborem um folheto informativo sobre algumas enfermidades, tendo em vista certos parâmetros para disposição da informação como: finalidade, público alvo, sintomas, via de transmissão. Faça as correções linguísticas, observe, juntamente com os alunos, os problemas relacionados com o emprego dos termos, tempos verbais, acentuação, ortografia, entre outros. 8. Poderão investigar sobre outras enfermidades e como a informação sobre elas tem sido tratada na mídia e nos textos de divulgação científica em sua região e em que diferem daqueles observados na língua espanhola. E poderão, ainda, elaborar um glossário (português-espanhol) de termos relacionados a saúde e enfermidades.

Atividades: 1. Análise de textos de divulgação científica. 2. Folheto informativo. 3. Debate. 4. Elaboração de um glossário.

Avaliação: Participação nas atividades de leitura, escrita e pesquisa.

Pode-se ampliar essa proposta com a realização de projetos interdisciplinares nos quais se valorizem e observem questões em torno do tratamento ético das informações de divulgação científica. Se possível, promova debates e ciclos na escola em torno dessa temática.

As sugestões apresentadas nos levam a considerar que não se trata de uma aula tradicional de leitura, atrelada aos aspectos estritamente formais e conteudísticos, mas sim de uma abordagem discursiva, que valoriza a exploração e contextualização dos sentidos. Isso significa promover na aula o enfrentamento dos diferentes discursos, a exposição aos mais diversos textos para que os alunos reflitam sobre eles e os avaliem, tendo em vista os desdobramentos disso em sua vida social.

Outra forma de conduzir um trabalho articulado com a leitura e a escrita na aula de espanhol pode ser proporcionada pela refacção textual. Ainda que essa possa estar voltada para a produção de determinados gêneros escolarizados, a refacção de textos permite que os alunos como leitores críticos ocupem posições diversas, seja como avaliador de seu texto e de suas diferentes versões, seja dos textos e versões dos demais colegas (BAPTISTA, 2008, p. 161). Neste sentido, o trabalho com as diferentes versões de texto faz com que os alunos retomem os textos produzidos, de maneira que identifiquem os aspectos linguísticos que convém reformular, mas não se limita a uma avaliação e correção exclusivamente formais.

Os alunos devem refletir também sobre o que pretendem dizer e de que lugar enunciativo o farão. Ao enfrentar-se com esses questionamentos, poderão notar como os sentidos são construídos no texto, sensibilizando-se quanto ao fato de que as escolhas que fazem ao produzi-lo não são arbitrárias, posto que ao fazê-las poderão orientar – mas não necessariamente determinar – possíveis interpretações de seus leitores.

Em resumo, os alunos são levados a problematizar as relações de sentido, a questionarem-se sobre as implicações do que querem dizer e de onde dizem, enfim, a perceber que as línguas e as realidades se constroem mutuamente e que uma língua não comunica simplesmente valores, mas os cria. Em outras palavras, que uma língua não é neutra ou transparente e que, apesar de ser estruturada, há mudanças acordes com os contextos específicos em que essa se concretiza e pelas ações dos sujeitos materializadas em práticas situadas histórica, cultural e socialmente. Portanto, além de abordar

aspectos formais da construção do texto, tratamos das dimensões discursivas, da ordem dos sentidos.

Considerações finais

Para concluir, reiteramos que a forma, aqui apresentada, de abordar e orientar as atividades de leitura e escrita na aula de espanhol toma como pressuposto que o espaço escolar não é neutro e nele os alunos precisam estar expostos a diferentes práticas sociais de uso da linguagem. Nele podemos (ou não) vivenciar, ou ao menos não negar, as heterogeneidades da língua e da linguagem, construir e desestabilizar identidades, confrontar e enfrentar pontos de vista diferentes e divergentes. E, sendo assim, se faz necessário pensar em uma pedagogia que se situe e intervenha significativamente nesse espaço, ou seja, uma pedagogia crítica que fomente ações concretas e uma construção permanente do conhecimento; um ensino que leve a problematizar o presente, a pensar-se historicamente, a educar o desejo, a aprender dialogando, a desenvolver o pensamento crítico e dialético, a aprender e ensinar a exercer a crítica ideológica e, ainda, construir processos de comunicação crítica (GIMENO LLORENTE, 2009, p. 124-125).

Ao longo deste texto, propusemos certos deslocamentos na forma de entender a leitura e escrita na aula de espanhol, consoantes com um projeto mais amplo de construção de saberes e de formação para cidadania, princípios que servem de orientação para a escola básica. Defendemos, igualmente, que o ensino de espanhol assuma um papel protagonista quanto à construção de um projeto de educação global dos sujeitos em nossa sociedade. Sendo assim, o ato de ensinar e aprender línguas está cultural, social e historicamente situado; é uma ação no mundo e uma ação política em acepção ampla. Portanto, tendo em vista tal premissa, não está desarticulado dos valores de nossa sociedade, em toda sua complexidade, e dos sujeitos que a integram.

Diante disso, explorar criticamente as atividades de leitura e escrita na aula de língua espanhola pode contribuir para ampliar as possibilidades de escolhas dos sujeitos, para a sua formação cidadã e para a sua inclusão no universo letrado. Contudo, esse modo de entender as práticas letradas implica, por parte do professor, optar por uma metodologia menos autoritária e mais dialógica e,

por parte dos alunos, desmistificar ilusões quanto à verdade dos textos, tendo em vista o destaque dado ao questionamento a fim de desenvolver o espírito crítico, atitude essencial para a construção do conhecimento.

Portanto, consoante com essa perspectiva se considera necessário que no ensino de espanhol se contemplem as práticas escritas como construtivas e constitutivas de sentidos para as diferentes sociedades e suas implicações para os sujeitos. Assim, questionar relações de sentido e posicionamentos ideológicos pode nos revelar mais sobre a dinâmica complexa da inter-relação entre sujeitos, textos, discursos e contextos de produção nas línguas em diálogo. E, ainda, pode nos revelar mais sobre nós mesmos como sujeitos em uma sociedade letrada.

Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros

Marcia Paraquett*

*El mejor que el mundo tiene está
en los muchos mundos que el mundo tiene.*
(Eduardo Galeano)

Introdução

Tomo a epígrafe de Eduardo Galeano porque entendo que ela me serve como luva para as discussões que proponho aqui. De fato, o melhor do mundo é que há muitos mundos no mesmo mundo, o que o dinamiza e o interpenetra. Sem perder essa referência, apresento abaixo algumas reflexões que nascem de minha prática e das muitas leituras realizadas ao longo de minha experiência como professora e pesquisadora da área de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. Para tal, problematizo os termos **cultura**, **multiculturalismo** e **interculturalismo**; discuto a pertinência de um ensino de línguas que tenha base intercultural; e apresento sugestões para sua aplicabilidade. Tudo feito no propósito de contribuir para uma reflexão e uma prática que trabalhem em prol da desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam redutores ou simplistas, conforme sugerem os documentos brasileiros que norteiam nossa

* Doutora em Letras/Espanhol. Professora associada da UFF e professora adjunta da Universidade Federal da Bahia.

educação: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC/SEB, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC/SEB, 2006). Portanto, essas reflexões se preocupam com o ensino/aprendizagem de espanhol no ensino regular e básico.

Aprendendo a fazer: o teórico e o prático

Recuperar o conceito de cultura e tentar aprimorá-lo é uma necessidade que se sente quando o interesse é compreender as diferenças que constituem os seres humanos, para, então, se produzirem práticas de boa convivência. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, pois se trata de um conceito “difuso, inacabado e em constante evolução, pois as culturas não são homogêneas” (GARCÍA MARTÍNEZ *et alii*, 2007, p. 20). E é o que pretendo discutir neste item.

Cultura e Identidade

Tudo o que se fala sobre cultura hoje tem sua origem no conceito criado por Edward Tylor (1832-1917), quem a definiu pela primeira vez a partir da Etnologia¹, ciência cuja maior contribuição, na atualidade, é a de criar meios que combatam o racismo e a hegemonia cultural. Para Tylor,

cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (apud CUCHE, 2002, p. 35).

Portanto, para Tylor, a cultura se relaciona à capacidade humana de adquirir e transmitir hábitos no grupo social ao qual se pertence. Essa ideia não será nunca abandonada, ainda que novas perspectivas venham somar-se a ela, conforme é o caso de Franz

¹ Ciência que estuda os fatos e os documentos levantados pela etnografia no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas.

Boas (1858-1942), que, segundo Assis (2008), foi o primeiro pesquisador a realizar estudos das culturas primitivas por observação direta. Assis nos esclarece que suas discussões ajudaram muito na desconstrução do conceito de raça, antecipando os estudos genéticos, pois suas pesquisas comprovaram que a classificação humana através dos aspectos físicos não poderia dar conta da complexidade das diferenças entre os homens.

Há diversos autores de fácil acesso a qualquer professor que se interesse pelo tema, e que podem ajudar na discussão do conceito de cultura. É o caso, por exemplo, de Roque Laraia (2004, p. 25), que explora o tema, definindo objetivamente cultura como sendo um “comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética”.

Sugiro, também, que se leiam os estudos apresentados por Denys Cuche (2002), em cuja obra reconstitui, didaticamente, a gênese social da palavra cultura, passando pelas diferentes concepções que esta ganhou ao longo da história humana. Mas o que esse autor ressalta não difere da concepção clássica, embora apresente elementos importantes, como se vê a seguir:

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares como a diferença de sexo [...] a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para outra. (*op. cit.*, p. 10-11)

Repare-se que Cuche explica o comportamento de homens e mulheres através da cultura, pondo por terra qualquer possibilidade de interpretação de controles da natureza ou, acrescentaria eu, de religiões. Os homens e as mulheres se comportam de acordo com suas culturas – cultura no plural porque, no mesmo contexto social, há diferentes culturas que interagem entre si, determinando diferenças locais. Portanto, nem todos os homens brasileiros são iguais, apesar de se falar em “cultura brasileira”. E, se comparamos esses homens brasileiros a homens de outras culturas, as diferenças podem ou não ser significativas, pois além da questão da nacionalidade, há

muitíssimos outros fatores que interferem, como a idade, o nível de escolaridade, o socioeconômico, a religião etc.

O crescente interesse pela compreensão da cultura e seus derivados (multiculturalismo e interculturalismo) se dá como consequência natural do processo migratório cada vez mais intenso entre diferentes populações. Não é por outro motivo que nos Estados Unidos, por ser uma sociedade pluricultural, esse tema é bastante presente em pesquisas, pois precisam compreender e possibilitar saídas para a convivência entre diferentes culturas migratórias. Países da Europa também se dedicam a esse tema, em especial a Inglaterra, a França e a Espanha, para onde está migrando uma população que vem de países colonizados por eles no passado. No entanto, há diferenças bem significativas entre umas perspectivas e outras, no que se refere à compreensão do que seria multiculturalismo e interculturalismo, conforme me referirei mais adiante.

Outro nome imprescindível nessa discussão é o de Stuart Hall² (2006, p. 51), em cujo ensaio que estou tomando como referência, se vale da observação de Homi Bhabha para afirmar que o multiculturalismo é um termo **valise** que se expandiu de forma heterogênea, enquanto multicultural tornou-se um significante oscilante. No entanto, e apesar disso, opta por usá-lo em seu ensaio, porque não lhe resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo.

Para Hall (*op. cit.*, p. 51), longe de ser uma doutrina estabelecida, o multiculturalismo é uma ideia profundamente questionada, seja pela direita conservadora, seja pelos liberais, seja por modernizadores de diferentes convicções políticas. Diante disso, formula uma pergunta, à qual responde com uma nova pergunta: “Pode um conceito que significa tantas coisas diferentes e que tão efetivamente acirra os ânimos de inimigos tão diversos e contraditórios realmente ter algo a dizer? Por outro lado, sua condição contestada não constitui precisamente seu valor?” (*op. cit.*, p. 54).

² Stuart Hall nasceu em 3 de fevereiro de 1932 em Kingston, Jamaica, mas trabalha e faz pesquisa sobre estudos culturais no Reino Unido. Parece-me interessante conhecer seu ponto de vista sobre o tema, pois nos traz a vertente saxônica, mas a apresenta a partir da perspectiva do colonizado, na medida em que é jamaicano, embora viva no Reino Unido.

Apesar de consciente da complexidade do tema e da imprecisão do termo, o estudioso nos ajuda a entender que as sociedades multiculturais não são algo novo, pois os deslocamentos dos povos têm sido mais a regra do que a exceção. Mas ressalta que esse processo se acentua mais na época a que chama de “modernidade tardia” (*op. cit.*, p. 54), ou seja, a partir do final da primeira metade do século XX, com o fim da II Guerra Mundial, quando se intensifica o fenômeno do pós-colonial. E entende que há três episódios que muito colaboram para isso: o fim do sistema imperial europeu e das lutas pela descolonização e independência nacional, o fim da guerra fria e a globalização. Sobre a globalização afirma que são suas tendências de homogeneizar que levam à “proliferação subalterna da diferença” (*op. cit.*, p. 60). E nisso, segundo o autor, consistiria o paradoxo da globalização contemporânea.

Seu ensaio, em última análise, quer conhecer a presença negra que há na Grã-Bretanha desde o século XVI para, então, compreender sua própria identidade cultural, discutindo questões de racismo e etnicidade. Com esse propósito, retoma o termo **hibridismo** para explicar que este

não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os ‘tradicionais’ e ‘modernos’ como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (op. cit, p. 74).

Portanto, não há que se entender hibridismo como fusão racial de uma determinada população, mas sim como um processo inacabado e lento de tradução cultural, e que se dá com todos os povos. E essa hibridização não deve ser entendida como perda de identidade. Ao contrário, é ela que permite o fortalecimento das identidades já existentes, a partir da abertura de novas possibilidades. Não pensar assim é retornar à ideia da etnicidade de maneira absolutista e jogar por terra a grande conquista dos estudos culturais no que se refere à compreensão de que somos híbridos, complexos e inacabados. O caso contrário seria apostar no binarismo racial e reconhecer a autoridade de determinados grupos étnicos sobre outros. E para os que somos professores de línguas estrangeiras modernas no Brasil (seja Inglês, Espanhol, Italiano,

Alemão ou Francês), essa compreensão me parece fundamental, porque pode desfazer equívocos históricos que colocaram as populações indígenas como inferiores às europeias.

Para intensificar essa discussão, tomo algumas ideias de uma obra publicada na Espanha, por entender que a perspectiva apresentada pelos autores interessa, em muito, a professores de Espanhol no Brasil. Refiro-me a García Martínez *et alii* (2007), que fazem uma didática exposição sobre o que seria cultura, multiculturalismo e interculturalismo. Os autores recuperam o conceito definido pela UNESCO, que entende

a cultura como o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (p. 21)³

Como se percebe, não há novidade no conceito trazido pela UNESCO, apesar de sempre aparecerem elementos novos que vão se somando aos anteriores, de forma a definir de maneira mais plena o que se entende por cultura.

Também não há nada novo quando os autores chamam a atenção para o aspecto mutante e renovador da cultura, conforme outros autores já trazidos aqui o fizeram. Portanto, dizer que “a cultura é um construto em permanente mudança” (p. 22)⁴ não é uma ideia nova, mas pode nos valer como intensificação do conceito e como confirmação de que os diferentes autores, independentemente de suas origens culturais, falam a mesma coisa.

E é verdade que a cultura é um construto em permanente mudança, conforme também ressaltou Hall em fragmentos que acabamos de ver. Mas vale destacar que os já referidos autores espanhóis reforçam a ideia de que cada um de nós constrói sua própria cultura e, conseqüentemente, nossa identidade cultural.

³ Tradução minha do original: “la cultura como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

⁴ Tradução minha do original: “La cultura es, pues, un constructo en permanente cambio”.

Portanto, as diferenças culturais que nos distinguem de outros povos não é nada extraordinário. Ao contrário, trata-se de algo perfeitamente normal e, segundo os autores, essa compreensão é a base da educação intercultural.

Mas antes de falar mais detalhadamente sobre o que seria a educação intercultural, interessa-me mostrar de que forma os autores associam cultura à identidade cultural:

A identidade cultural se refere ao grau em que uma pessoa se sente conectada, parte de um grupo cultural, ao próprio grupo de referência no qual cresceu: inclui uma complexa combinação de fatores, tais como auto-identificação, sentido de pertencimento ou exclusão, desejo de participar em atividades de grupo. (*op. cit.*, p. 37)⁵

Essa discussão me parece de suma importância, pois estou associando, assim como os autores, esses conceitos à educação e, mais particularmente, à aprendizagem de línguas. E não é difícil concluir que apenas um aprendiz que tenha referências quanto à sua identidade cultural poderá obter bons resultados no processo de aprendizagem. O problema, no nosso caso, é que trabalhamos com línguas estrangeiras e, nesse sentido, pode parecer que o sentimento de pertencimento poderia estar na cultura estrangeira. E é claro que estou propondo exatamente o contrário. Ou seja, a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive. Não fosse assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira desestabilizaria os aprendizes. Mas, lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é **sair de si para ser o outro**, como se isso fosse possível.

Portanto, e com base no que foi dito anteriormente, a identidade de um indivíduo se vincula aos bens patrimoniais que pertencem à sua comunidade cultural. Isso implica que esse indivíduo precisa aprender normas, valores, costumes, o que só pode acontecer no

⁵ Tradução minha do original: “*La identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido: incluye una compleja combinación de factores, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades de grupo*”.

contato com o outro porque, isoladamente, ninguém pode aprender o que se faz socialmente. Daí que apenas formamos (ou construímos) nossa identidade no diálogo com outras pessoas e outras culturas. E, de novo, como professores de línguas estrangeiras esse é um privilégio que vivemos todos os dias na nossa prática profissional.

Portanto, o processo de construção da identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental.

Multiculturalismo e Interculturalismo

Com base na determinação do Conselho da Europa e de outros autores⁶, García Martínez *et alii* (*op. cit.*, p. 86) definem, assim, esses termos:

- O Multiculturalismo é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes.
- Quando se fala em Pluricultural também há a co-presença de várias culturas, mas sem que haja a convivência entre elas. Ao contrário, ressalta-se a diversidade.
- Também há o termo Transcultural. Mas, neste caso, trata-se de um movimento de uma cultura em direção à outra, sugerindo a aceitação do outro e de seus referentes culturais, sem discriminação, sem preconceito.
- Por fim, entende-se por Interculturalidade a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico.

Mas concentremos nossa atenção em dois desses aspectos: multiculturalismo e interculturalismo. Percebe-se que há uma diferença ideológica entre as duas perspectivas, pois enquanto no primeiro caso não há a convivência entre as diferenças, no segundo a ideia é exatamente a de interdependência. Pensemos no caso de cidades

⁶ Referem-se a Leurin, 1987 e Aguado, 1991. No entanto, na bibliografia da obra, não consta a primeira referência, enquanto a segunda é a seguinte: AGUADO T. La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. Em JIMÉNEZ, M. C. (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, 1991, p. 87-104.

dos Estados Unidos, como Nova York. É comum que se escute dizer que esta é a cidade mais “democrática” no mundo, pois ali convivem diferentes grupos sociais. Mas quem já esteve lá, sabe que não é bem assim, pois os tais grupos culturais estão separados por bairros e as condições de vida de uns não são iguais às de outros. Portanto, há a co-presença, há uma convivência aparente, mas não há a interdependência cultural, caracterizando-se, então, como um modelo de multiculturalismo.

Sem querer ir muito longe, temo que São Paulo, a maior cidade de nosso país e da América Latina, esteja copiando esse modelo de “convivência”, onde se escuta um discurso de integração que mascara a real **des-integração** dos grupos migratórios que para lá acorrem, sejam eles nacionais ou estrangeiros.

Se, de fato, estivéssemos empenhados em promover o interculturalismo, deveríamos juntar todos no mesmo lugar, dando-lhes as mesmas oportunidades e provocando a interdependência entre os diferentes grupos. Aliás, assumir essa postura e esse discurso não é nada fácil, porque há outros elementos que colaboram para a **des-integração** cultural, sobretudo, o aspecto sócio-econômico. E como professores de línguas estrangeiras, podemos contribuir para essa tomada de consciência, porque, muitas vezes, estamos falando do que acontece em outro lugar, sem nos darmos conta de que repetimos modelos que rejeitamos em nossos discursos.

Ao tentar estabelecer as diferenças entre as perspectivas saxônicas e as não saxônicas desses dois modelos, García Martínez *et alii* explicam que o multiculturalismo seria consequência de fatores como a globalização, o crescimento do turismo, o desequilíbrio na distribuição da riqueza do mundo etc. E no caso específico da Europa, a explicação estaria na construção da União Européia.

Portanto, e apesar de o discurso saxônico ressaltar os aspectos democráticos do multiculturalismo, na verdade, e segundo García Martínez *et alii* (*op. cit.*, p. 87), ele é uma “fábrica produtora de diferenças que separam uns grupos humanos de outros”⁷. Esses autores reforçam essa ideia, afirmando que “não há diferenciação porque haja diferenças, mas acontecem as diferenças porque há diferenciação”⁸.

⁷ Tradução do original de: “*fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros*”.

⁸ Tradução do original de: “*No hay diferenciación porque haya diferencias, sino que se dan las diferencias porque hay diferenciación*”.

Daí o perigo de discursos que falam em nome da diferença como um bem absoluto, porque poderiam fomentar o racismo.

Essa é uma questão bastante delicada e não sei se estou de acordo plenamente com os autores. Penso, por exemplo, no caso da Bahia, onde vivo no momento. Ainda que tenha pouca experiência com esse tema, estou percebendo um forte movimento das “minorias” étnicas que há por aqui. Coloco aspas, porque falar em “minorias” em Salvador é uma brincadeira, pois como se sabe, aqui os negros não são minoria no sentido quantitativo. E o esforço que vejo para que os negros não se mantenham como ‘minorias’ no sentido do acesso à educação, por exemplo, é digno de registro. Então, como apoiar a perspectiva de García Martínez *et alii*? Como esperar que grupos culturais até então mantidos isolados do acesso ao bem educacional se calem e não gritem em nome de suas diferenças, já que sempre foram tratados como diferentes?

Repare-se, portanto, que há movimentos de grupos que poderiam parecer que fomentam o racismo, conforme alertaram García Martínez *et alii*, no entanto, nada é tão simples assim. Voltando ao exemplo da Bahia, ou pensando nos movimentos dos povos indígenas de nosso país, só posso apoiá-los, porque sei que apenas ações mais radicais (multiculturais, na perspectiva dos autores) e que marquem as diferenças podem nos ajudar a percebê-los como parcela de nossa identidade nacional. Oxalá chegue o momento em que esse discurso e esses movimentos possam se modificar ou se abrandar, e que tenhamos, por fim, uma convivência equilibrada, democrática, uma interdependência entre os diferentes grupos culturais que constituem a minha/a nossa identidade como brasileira/brasileiros.

Mas esses autores têm razão quando ressaltam os benefícios de uma perspectiva INTERcultural, sobretudo quando a entendemos como políticas públicas que interferem na educação, dentro ou fora da escola. E o prefixo **inter** representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo. E não é isso o que queremos? Não é disso que precisamos? Não é por isso que trabalhamos tanto, que lemos tanto, que escrevemos tanto? Afinal, por que somos professores? E por que professores de línguas estrangeiras? Por que aprendemos línguas estrangeiras? Se esta resposta está nos interesses econômicos, por exemplo, não estamos falando da mesma coisa, pois eu estou entendendo a aprendizagem de línguas

estrangeiras como acesso a outra cultura. Um acesso que me/nos permita a COMpreensão do outro, esse prefixo também tão pertinente, a sugerir ligação, simultaneidade, perfeição ou intensidade.

Tentando ser mais objetiva, se estabelece uma diferença entre multiculturalismo e interculturalismo porque há uma tendência a discursos que mascaram as verdadeiras intenções de políticas públicas. E além do exemplo de Nova York, poderíamos citar a França, onde há tantos conflitos com os grupos de imigrantes, justo porque os franceses esperam que estes “assumam os valores da República”⁹ (*op. cit.*, p. 88). Ou seja, segundo esta perspectiva, os franceses rejeitam o multiculturalismo saxônico, mas esperam que todos os imigrantes sejam/se sintam franceses. Complexo, não é verdade? Afinal, os imigrantes da França, conforme se vê nas notícias veiculadas pela mídia brasileira, brigam por marcar as suas diferenças culturais, exigindo o respeito às suas tradições. Portanto, eles não querem o apagamento de suas culturas de origem e nem querem ficar isolados em guetos da França.

E é por isso que García Martínez *et alii* insistem em convencer-nos de que a interculturalidade é a saída, pois ela

também deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inumeráveis formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e, para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural. (p. 91-92)¹⁰

E quem fala muito bem sobre isso é Mendes (2003), em cuja tese de doutorado defendeu a competência comunicativa intercultural como uma forma adequada para o ensino/aprendizagem de línguas, especificamente para o Português para estrangeiros (PLE), foco de sua pesquisa.

⁹ Tradução do original de: “*asuman los valores de la República*”

¹⁰ Tradução original de: “*La interculturalidad también debe ser entendida como la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existen en la sociedad. De ese modo, la interculturalidad constituye un medio fundamental para desarrollar valores democráticos y responsabilidad política; y, para ello, es fundamental fomentar la competencia comunicativa intercultural*”.

Mas é em Mendes (2007) onde melhor a autora esclarece a necessidade de se entender o ensino/aprendizagem de línguas como oportunidade de inclusão social. O mesmo ressaltei em Paraquett (2007), quando tentei mostrar de que forma um professor pode agir para que a sala de aula se transforme no espaço da interação ou da interdependência, para valer-me, agora, do termo utilizado por García Martínez *et alii* (2007). Naquele momento, estava referindo-me às diferenças sociais e culturais que há entre alunos numa mesma sala de aula. E a oportunidade de trabalhar com textos em língua espanhola, entendida como “uma língua singularmente estrangeira” (CELADA, 2002) para nossos alunos, os ajuda a eliminar estereótipos redutores e preconceitos contra o que lhes é ou parece ser diferente.

Estou de acordo com Mendes (2007, p. 120) sobre a constatação de que esse processo é muito difícil, porque “não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo”. Não se espera, portanto, que alunos e professores mudem suas posturas sem que tenham que trabalhar, arduamente, sobre seus conceitos e seus valores. E é por isso mesmo que García Martínez *et alii* (2007, p. 134) chamam a atenção para o fato de que “a interculturalidade bem entendida começa por nós mesmos”¹¹, com a eliminação de nossos preconceitos e os estereótipos que construímos sobre os demais. Muito mais do que mudar os alunos, entendo que é preciso mudar os professores. Ou formar professores de línguas estrangeiras que sejam mais abertos e que, em lugar de apenas “tolerar” a diferença, queiram receber esse outro como se recebe a um amigo, mas um amigo com quem “não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças”, conforme ressalta Mendes (2007, p. 138).

E para concluir este item, pergunto (e me pergunto também): é assim que vemos a língua/cultura espanhola? Estamos preparados para ajudar nossos alunos de forma a que vejam a língua/cultura espanhola como uma língua que lhes permitirá viver em sociedades

¹¹ Tradução do original de: “*la interculturalidad bien entendida comienza por uno mismo*”.

cada vez mais pluriculturais? Se a resposta é afirmativa, então somos professores interculturais, pois já teremos entendido que

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (GARCÍA MARTÍNEZ *et alii*, 2007, p. 134)¹²

E com isso, passo à segunda parte do artigo, onde apresento algumas sugestões de atividades que ponham em prática o que acabamos de ver.

Aprendendo com o fazer: o prático e o teórico

Entre tantas possibilidades, escolho o tema da **Maternidade** para dar um exemplo da maneira como o professor pode organizar aulas compostas de diferentes textos que dialogam entre si, promovendo uma aprendizagem com unidade e sequenciamento. Estou sugerindo, portanto, mais do que uma aula, uma Unidade Temática que se pautar na intertextualidade, na interdisciplinaridade e na transversalidade temática. Essa aula também propõe um trabalho com diferentes gêneros textuais e pluralidade cultural, conforme se verá abaixo.

¹² Tradução do original de: *“Interculturalidad significa, pues, interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas... Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas”.*

Tema: Maternidade

Como se sabe, os PCN (1998) definem alguns tópicos no propósito de orientar os professores a dar um **tratamento transversal** aos temas sociais sugeridos nos textos selecionados. Quando se opta por levar textos que discutem a Maternidade, e a depender do texto escolhido, a aula pode estar vinculada a mais de um tópico. No nosso caso, se vincula às “relações entre as pessoas”, ao “respeito aos direitos humanos” e à “mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade” (*op. cit.*, p. 44).

A organização: a Unidade Temática está constituída de quatro textos de temática comum, mas de diferentes gêneros textuais e procedência cultural, a saber:

- a) Um conto, *El niño al que se le murió el amigo*, de Ana Maria Matute¹³.
- b) Um poema-canção, *Tristeza*, de Los Hermanos Núñez¹⁴.
- c) Uma pintura, *Maternidad*, de Guayasamín¹⁵.
- d) Uma história em quadrinhos (HQ), de Maitena¹⁶.

Os textos e as atividades

1. *El niño al que se le murió el amigo*, de Ana Maria Matute

A escolha do texto se justifica por se tratar de um conto pequeno e que pode, portanto, ser facilmente trabalhado em apenas um tempo de aula (50 minutos). Ademais, se trata de um conto de uma das maiores escritoras espanholas contemporâneas, pertencente à geração conhecida como “*niños de la guerra*”, o que permitiria ao aluno o encontro com sua literatura. O conto fala da constatação

¹³ Disponível em: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/matute/ninyo.htm>

¹⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=duSUOzBHU0Q&feature=related> ou em: <http://www.youtube.com/watch?v=Y14G5IQKHbM>

¹⁵ Disponível em: http://vidadeniki.files.wordpress.com/2007/04/guayasamin_maternidad.jpg

¹⁶ Disponível em: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iescasasviejas/humor%20grafico/juventud/maitena-madre_hija.gif

da morte por parte de um jovem menino, mas vista para além de seu sentido referencial, ou seja, como sentimento de perda e consequente amadurecimento psicológico do personagem. Entendo, portanto, que essa discussão pode possibilitar reflexões sobre perdas físicas e psicológicas, aliando-as à maturidade do ser humano. Neste sentido, a aula estaria discutindo questões sociais, culturais e individuais, além de trazer um texto produzido em um contexto de grande importância histórica para Espanha, possibilitando discussões interdisciplinares. Além disso, se estaria trabalhando com o conto, esse gênero literário tão pertinente à produção do pensamento humano. Minha sugestão é que o professor leia o texto com os alunos, dando atenção à compreensão dos sentidos e, se pertinente aos interesses da aula, interfira na produção oral e escrita de seus aprendizes. É fundamental destacar o papel da Mãe nesta trama, considerando-se ser este o viés que amarrará a intertextualidade entre os demais textos da Unidade Temática.

2. Tristeza, de *Los Hermanos Núñez*

O segundo texto, de autoria de *Los Hermanos Núñez*¹⁷, permite um trabalho com um novo gênero, o poema-canção, que poderíamos chamar de híbrido ou mesclado, pois além do texto poético, há elementos musicais que o constituem e colaboram para seu sentido e sua função social. Quando comparado ao texto anterior, há outras diferenças que vão além do gênero, pois sua origem é hispano-americana (Argentina) e, dessa forma, retrata outro tipo de realidade sociocultural. Será, portanto, uma oportunidade de se discutir outro tipo de modelo de Maternidade e associá-la à realidade brasileira, pelo fato de termos muitas identidades com os povos latino-americanos. Como se percebe, o poema-canção remete ao universo indígena (“negro”) da Argentina, de povos abandonados socialmente, realidade também de nosso país. Mas nunca é muito repetir que o professor deve preparar-se para as aulas que dará, pesquisando o tema, fazendo suas próprias inferências quanto ao texto ou buscando novas informações que possam colaborar para

¹⁷ *Los Hermanos Núñez* foi um destacado dueto de música folclórica da Argentina, criado em *Tucumán* em 1965, integrado pelos irmãos *salteños* Pepe Núñez y Gerardo Núñez.

o crescimento crítico de seus alunos. E o seu procedimento metodológico pode ser igual ao sugerido para o texto anterior, com a diferença de que é possível trabalhar com a versão musicada, oportunidade de permitir que os alunos observem os aspectos musicais do texto: a interpretação de quem o canta, o ritmo, os instrumentos, percebendo, assim, se esses elementos musicais estão em consonância com os sentidos expressados no texto poético. Ninguém precisa ser especialista em música para perceber coisas desse tipo, porque desde cedo aprendemos a perceber se os aspectos musicais de uma canção transmitem um sentimento de alegria, de tristeza, de suspense etc. O mesmo vale para filmes ou textos de pintura, pois afinal, somos capazes de dar sentidos a outras linguagens, além da verbal, apesar de a escola ter-se demorado a dar atenção a outras linguagens que não a escrita.

3. *Maternidad, de Guayasamín*

O terceiro texto se constitui em um outro tipo de linguagem: a pintura. E por tratar-se de um texto não verbal, precisa ser lido de forma particular. E, de novo, quero ressaltar que ninguém precisa ser especialista em artes plásticas para compreender os sentidos ali expressados. Mas no intuito de colaborar, sugiro que o professor pode direcionar a leitura de seus alunos, tomando como base três elementos: os traços dos personagens, as cores e a luminosidade e a distribuição dos personagens na tela. Esses elementos (aliados a outros) poderão permitir que o aprendiz se detenha em detalhes que talvez lhe fugissem à atenção. Mas antes quero informar aos que não sabem que Guaysamín é um importante pintor latino-americano, do Equador, esse país tão pouco prestigiado em aulas de espanhol de nosso país. Trazer, portanto, este texto é permitir o conhecimento de alguma manifestação cultural equatoriana, abrangendo, assim, a tal pluralidade cultural de que se falou aqui. É criar a oportunidade de se ter acesso ao universo indígena da América Hispânica e, conseqüentemente, da América Latina, este espaço que nos constitui identitariamente. É, ainda, possibilitar a leitura de um texto não verbal, colaborando-se para que o aprendiz se valha desses mesmos elementos em situações similares, seja ao visitar museus de sua cidade, ao ter acesso à internet ou através de alguma notícia que circule nos meios de comunicação. Por isso, a

aprendizagem de línguas não pode limitar-se à língua em si, pois na experiência da sala de aula, o que vale é viver a vida. E, no caso da pintura em questão, viver a vida seria perceber que aquela cena se repete em muitos lares (daqui e de acolá), já que Guayasamín traçou seus personagens de forma a nos mostrar que há ternura, aconchego e proteção naquela família, ainda que as costelas expostas e as mãos acostumadas ao trabalho confirmem que a vida é dura. Tudo isto visto numa tela que opõe a cor dos corpos ao escuro do fundo, mas de maneira a permitir que sintamos a total e integral presença da família naquele ambiente. Haveria solidão? Abandono? Aconchego? Ou tudo isso junto? Como professores de línguas nos caberia formular perguntas e ouvir respostas, mas também dizer o que sentimos diante dessa tela tão impactante. E, sobretudo, despertar a sensibilidade de nossos alunos e a curiosidade para que sigam buscando mais informações sobre Guayasamín, sobre o Equador e sobre a pintura latino-americana.

4. Uma HQ, de Maitena

Trata-se, agora de uma HQ, gênero que se caracteriza por valer-se de texto verbal e não verbal, com o propósito de parodiar ou satirizar uma situação social. É típico da HQ provocar o riso, ao mesmo tempo em que critica a situação social que se propôs satirizar. No caso da HQ de Maitena, a sátira se refere à relação mãe-filha na contemporaneidade e em Buenos Aires, cidade onde vive a autora. Mas não se pode esquecer que as sociedades contemporâneas têm marcas comuns, apesar de estarem distantes fisicamente umas das outras. Portanto, o que acontece em Buenos Aires pode acontecer também em muitas cidades brasileiras. Logo, aquela mãe e aquela filha, representadas por Maitena, poderiam perfeitamente ser brasileiras, permitindo uma discussão de base intercultural. Por isso mesmo, o texto poderia ser abordado inicialmente através da seguinte pergunta: em que medida aquelas personagens se assemelham a pessoas que conhecemos em nosso país, seja através da mídia, do cinema, da telenovela ou de nosso convívio pessoal? Esta seria uma pergunta de base intercultural, porque se vale da língua estrangeira no propósito de estabelecer um diálogo cultural, de forma a levar o aluno a refletir sobre as semelhanças e as diferenças que há entre as duas culturas em

contraste: a dele e a da língua meta. Além desse aspecto, e por se tratar de um texto que une o verbal ao não verbal, o professor pode provocar reflexões no sentido de mostrar que essas duas linguagens estão em sintonia. Pode-se, por exemplo, perguntar ao aluno se ele percebe que as personagens têm traços que refletem o que dizem verbalmente. Repare-se a expressão do rosto da mãe e da filha: enquanto a primeira está confiante no exemplo que teria deixado para a filha, mostrando-se radiante, a segunda tem uma expressão pícaro, pois afinal, o único que espera é que sua mãe lhe empreste o carro. O que está em jogo, portanto, é esse pequeno desencontro de gerações e, conseqüentemente, de valores, questão tão recorrente em nossa sociedade.

Conclusão

Para concluir, recupero as principais ideias discutidas e resalto alguns aspectos dos PCN (1998) e das OCEM (2006), documentos produzidos para e na realidade sociocultural brasileira, o que os faz mais adequados a nossos interesses.

1. Nunca se pode perder de vista que o conceito de cultura é difuso e que as culturas não são homogêneas. Mas, apesar disso, devemos entender cultura como sendo o conjunto de conhecimentos, crenças ou costumes adquiridos pelo homem socialmente.
2. Trabalhar com a perspectiva intercultural é reconhecer uma série de princípios como a solidariedade, o reconhecimento mútuo, os direitos humanos e a dignidade para todas as culturas. É, enfim, promover o diálogo a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras.
3. Os PCN sugerem que o professor deve:
 - a) escolher temas transversais, dando atenção à pluralidade cultural da língua meta;
 - b) trabalhar com diferentes gêneros textuais, de maneira que o aluno perceba a linguagem da forma como ela é usada no mundo social;

- c) priorizar a leitura e a interpretação de textos, mas sem perder a referência de que o aluno tem conhecimento já adquirido em língua materna;
 - d) não se limitar ao estudo de formas gramaticais, à memorização de regras e à prioridade da língua escrita, além de lembrar que o ensino deve ser feito de forma contextualizada e vinculado à realidade sociocultural do aprendiz;
 - e) contribuir para a formação cidadã do aluno, possibilitando-lhe ser uma pessoa crítica, consciente e, sobretudo, aberta às diferenças culturais.
- 4) Além desses aspectos tão importantes dos PCN, é preciso lembrar que as OCEM ressaltam ser fundamental:
- a) dar atenção à pluralidade e heterogeneidade da língua espanhola, abandonando-se os discursos hegemônicos e de preconceito linguístico ou cultural;
 - b) reconhecer o grau de proximidade/distância entre o português e o espanhol, mas refletir sobre o que significa essa proximidade na representação de língua “fácil”/“difícil”;
 - c) entender o “portunhol” como natural e não como impureza ou “erro”;
 - d) lembrar-se, sempre, de que a aprendizagem de espanhol na educação básica da escola regular está comprometida com a formação cidadã do aprendiz.
5. Quanto à proposta de Unidade Temática trazida aqui, resalto que:
- a) escolhi o tema da Maternidade porque ela permite uma discussão sobre quem somos, ou seja, sobre nossa identidade múltipla, complexa e inacabada;
 - b) procurei diversificar os gêneros textuais, conforme sugerem os PCN;
 - c) priorizei a compreensão leitora, esperando que os alunos possam manifestar seus pontos de vista, de forma a praticar a língua estrangeira alvo, ao mesmo tempo em que se expressa a partir de sua realidade sociocultural;

- d) escolhi autores de diferentes nacionalidades, no propósito de dar atenção à heterogeneidade da língua espanhola, embora tenha trazido dois textos de autores argentinos, mas que nos ajudam a pensar que a mesma nação tem manifestações culturais diferenciadas.

Além da transversalidade temática, esta Unidade também se preocupou com a intertextualidade e a interdisciplinaridade, na medida em que trouxe textos que se complementam nos seus diferentes pontos de vista. Além disso, a compreensão dos textos se faz a partir de perspectivas interdisciplinares, pois eles determinam conhecimentos em, pelo menos, três disciplinas: história, artes e língua espanhola.

Capítulo 8

A variação linguística na sala de aula

*Andrea Silva Ponte**

Introdução

O principal objetivo deste capítulo é promover uma reflexão sobre o ensino de espanhol na escola e de que maneira ele pode e deve contribuir para a formação geral do aluno. Nossa proposta, portanto, se constrói na direção da reflexão e não da apresentação de fórmulas ou soluções para supostos problemas.

Quando no título mencionamos **variação linguística**, nos referimos a uma realidade da língua que se insere em outra mais ampla: a heterogeneidade linguística. Ao falar de heterogeneidade, cabe lembrar que ela é constitutiva de todas as línguas. É importante dizer isso porque nós, professores de espanhol, muitas vezes nos preocupamos tanto em saber tratar as variedades dialetais do espanhol em aula que nos esquecemos de que a heterogeneidade linguística é uma realidade de toda e qualquer língua. Não há língua homogênea, todas elas são um conjunto de variedades.

Cada variedade é resultado das peculiaridades, das experiências históricas e socioculturais do grupo que a fala: como ele se constituiu, como é sua posição na estrutura socioeconômica, como ele se organiza socialmente, quais seus valores e visão de mundo, quais suas possibilidades

* Doutoranda em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. Professora assistente da Universidade Federal da Paraíba.

de acesso à escola, aos meios de informação, e assim por diante. (FARACO, 2005, p. 32)

Na variação linguística estão plasmadas as relações de poder inerentes a toda sociedade. Sendo assim, é possível afirmar que a heterogeneidade da língua é um aspecto importante da vida social (BAGNO, 2008), o que nos leva a pensar na sua importância na formação do cidadão, no caso, o aluno.

A seguir falaremos sobre o conceito de variação e como o tema tem sido tratado no caso do espanhol, para depois fazer uma rápida análise de alguns manuais de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) adotados no Brasil e, finalmente, refletir sobre as possíveis abordagens da variação dialetal do espanhol no ensino regular.

Variação linguística

A Sociolinguística nos mostrou que um falante, mesmo quando se acredita monolíngue, é, de alguma forma, plurilíngue: ele possui uma série de competências que transitam entre formas vernaculares e veiculares, e cada uma delas responde a uma função social determinada. As variações que encontramos aí derivam simultaneamente de aspectos relacionados ao grupo social, à religião, à idade etc. (CALVET, 2002). Seria possível afirmar que em todas as línguas percebemos a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado, no entanto, é preciso considerar que há historicidade na língua, e que processos de constituição social, cultural, histórica e política estão inscritos no jogo de constituição de sentidos. A relação do falante com sua realidade não segue um único padrão, não é a mesma em diferentes contextos. Portanto, não podemos resumir a questão da variação linguística a uma grande lista de sinônimos, pois há muitos elementos em jogo. Há três eixos amplamente usados quando nos referimos à variação: o geográfico, que corresponde a variações relacionadas aos lugares; o social, que corresponde a variações relacionadas a grupos sociais; e o histórico, que corresponde a variações que ocorrem ao longo de tempo. Muitas vezes a distinção entre essas variáveis é difícil e bastante frágil, uma vez que atitudes e sentimentos linguísticos podem criar um limite tênue entre elas.

Neste capítulo, no entanto, abordaremos unicamente as variações geográficas e deixaremos de lado – não por acreditar que seja menos importante, mas para delimitar a análise – toda variação relacionada à classe social, idade, sexo, grau de escolaridade etc.

Esta delimitação nos leva às perguntas que certamente nos acometeram em algum momento de nossa prática docente: “que espanhol meus alunos devem aprender?”; “que espanhol devo ensinar?” e até mesmo “que espanhol eu falo?”. Perguntas estas que revelam o difícil lugar que ocupa o estrangeiro diante da tarefa de ensinar e aprender outra língua.

Na ausência de respostas fáceis e rápidas para essas perguntas e com o objetivo de resolver o suposto problema da diversidade, no ensino de espanhol no Brasil, pelo menos desde os anos 90, circula a ideia de que o ideal é que os alunos aprendam o *español estándar*. De acordo com o dicionário da *Real Academia Española*, *estándar* significa *que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia*¹, e no lugar comum dos corredores das escolas de idiomas corresponde ao espanhol que pode ser entendido em qualquer lugar, livre de regionalismos, de marcas que supostamente poderiam ser ininteligíveis em diferentes regiões². A adoção de tal variedade, além de resolver a questão da escolha de uma variedade dialetal específica, corresponde ao sentido utilitarista que o estudo de espanhol como língua estrangeira ganhou nas últimas décadas. Ao estudar espanhol por razões práticas (melhores oportunidades profissionais, por exemplo), o ideal é dominar uma variedade com a qual seja possível a comunicação em qualquer parte do mundo hispânico.

Apesar das afirmações anteriores parecerem bastante satisfatórias, nos parece conveniente aprofundar o tema para que uma reflexão mais completa e profunda seja possível. Para tanto, vamos recorrer a conceitos do campo da Linguística.

De fato, existem os conceitos de *lengua estándar* e *estandarización*, que em português denominaremos respectivamente língua padrão e padronização. De acordo com o *Diccionario de Linguística*

¹ Disponível em www.rae.es

² É importante mencionar que, apesar da imensa variação que o espanhol apresenta nas regiões em que é falado, não há variedades completamente ininteligíveis entre si. A negociação de sentidos sempre faz parte do jogo da comunicação, independente da procedência dos falantes.

organizado por Jean Dubois (1993, p. 448), uma forma de língua é considerada padrão quando

[...] além das variações locais ou sociais, ela se impõe a ponto de ser empregada correntemente, como o melhor meio de comunicação, por pessoas susceptíveis a utilizar outras formas ou dialetos [...]. É difundida pela escola, pelos meios de comunicação em massa e utilizada nas relações oficiais.

As variedades de uma língua que podem chegar a ser padrão são aquelas faladas por grupos poderosos do ponto de vista econômico, político ou cultural. A língua padrão corresponde ao ideal de falar bem. Sendo assim, quando falamos de padronização devemos pensar em aspectos puramente sociais que se referem à maneira como, dentro de uma sociedade, se escolhe uma variedade que servirá como base para a língua padrão, de que maneira ela é codificada (elaboração de dicionários, gramáticas, normas ortográficas), é promovida e tem sua aceitação viabilizada. Esse processo chama-se normalização e reflete os diferentes graus de poder exercidos pelos diferentes grupos sociais. Como afirma Dubois (*op. cit.*), a língua padrão sempre está diretamente relacionada a atividades e instituições de prestígio, como mídia, escola e instituições públicas.

O caráter estritamente social e não linguístico da padronização mostra – ou melhor, corrobora – que, de fato, no mosaico da variação linguística, não há uma variedade melhor ou mais correta que outra, seu grau de aceitação relaciona-se aos espaços de poder onde estão inseridas e não a um maior ou menor grau de correção ou adequação.

Considerando tudo o que foi mencionado, podemos indagar novamente, agora de outra perspectiva, o que é ou qual é o *español estándar*. Qual variedade do espanhol goza de suficiente prestígio para ocupar o lugar do “falar bem” em todo o mundo hispânico?

Se pensarmos na realidade da língua espanhola, podemos concluir que dificilmente há um único centro de prestígio em tantas e tão diferentes sociedades. A língua espanhola vive hoje o que os pesquisadores têm denominado *estandarización policéntrica*, o que indica a existência de vários centros de padronização tanto na Espanha como na América.

Esses centros de irradiação de normas de prestígio, na medida em que sua influência geográfica se consolida nos processos de urbanização e alfabetização massiva, são identificados com as grandes cidades. Mas não se trata da “fala da cidade”, extremamente heterogênea, ao menos não da cidade toda. As formas em variação que se consagram como prestigiosas no seu raio de influência correspondem aos usos dos setores de maior peso nos campos cultural e econômico. De cidades como Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas ou Madri impõem-se, com grande participação da escola e da mídia, modos de falar regionalmente percebidos como “cultos”, considerando aqui regiões amplas, que em vários casos ultrapassam as fronteiras de um país só. (FANJUL, 2008, p. 5)

Podemos concluir, portanto, que não existe um único *español estándar* e sim vários. Tal conclusão nos leva novamente aos corredores das escolas e nos induz à pergunta “qual é o *español estándar* que venho ensinando?”. Antes de responder essa pergunta, pensemos um momento no caminho que se percorre quando se decide ensinar uma língua.

A proposta de ensino de uma língua estrangeira (assim como da língua materna) supõe a escolha de um modelo linguístico que o oriente. Moreno Fernández (2000, p. 63) afirma que, ao mencionar “modelo”,

[...] se está haciendo referencia a una representación o construcción simplificada de una serie de hechos [...] una abstracción de la realidad, mediante la cual ponemos en relación los elementos más importantes en el funcionamiento de un sistema, y que permite reducir la variedad y complejidad de esa variedad.

Sendo assim, cabe analisar como tem sido estabelecido este modelo no ensino de ELE no Brasil, para mais adiante poder analisar o tratamento que recebe o que “fica de fora”, aquilo que, por algum motivo, não entra no âmbito do modelo.

De um modo geral, o modelo de ensino de uma língua se baseia em variedades prestigiosas. Como vimos, esse prestígio se deve a um lugar de poder relacionado à variedade em questão. No caso

do espanhol no Brasil, o poder econômico, aliado à tradicional representação de “o que vem da Europa é melhor”, tem determinado esse modelo, essa variedade padrão adotada no ensino de ELE. Uma rápida análise dos manuais³ de ELE adotados no Brasil nos mostrará que o modelo linguístico corresponde a variedades peninsulares de prestígio, mais especificamente a de Madri. É importante observar que esses manuais, em sua apresentação, não mencionam a escolha da variedade ali empregada, elevando-a, assim, ao estatuto de língua – absoluta, abrangente e invariável – aos olhos dos alunos e muitas vezes também do professor. Isto posto, devemos assumir que aquele *español estándar*, que se diz geral, neutro e isento de regionalismos, cujo ensino é ainda hoje defendido em muitos âmbitos, não é de fato o *español estándar*, mas somente **um** deles.

A escolha de uma variedade peninsular como modelo para o ensino de ELE e o fato de falantes americanos muitas vezes recorrerem a ela como ponto de referência (BUGEL, 2000) têm raízes históricas, políticas e econômicas que respondem a séculos de políticas linguísticas voltadas para a promoção de um ideal de unidade dentro da diversidade, na qual muitas e muitas vezes a diversidade foi (é) escamoteada. É o que analisaremos a seguir.

Perspectiva histórica

A imagem de um espanhol melhor e mais correto relacionada à variante peninsular é uma constante na história desse idioma, e mesmo em sua era policêntrica não foi (é) completamente abandonada (FANJUL, 2008).

Durante muito tempo essa representação conviveu com a preocupação e o debate que permeavam os conceitos de unidade e diversidade da língua espanhola. Há muito a unidade da língua espanhola é tema de certa polêmica entre filólogos e linguistas. Como língua transplantada a territórios de enorme extensão, poderia ter se fragmentado e evoluído em direção a diferentes unidades linguísticas. A independência das nações americanas teria contribuído para tal.

³ A referência específica aos manuais se deve ao fato de que em nosso país uma parcela muito significativa do ensino de ELE tem o livro como principal (e muitas vezes único) instrumento, o que lhe confere um lugar de poder na relação que o aluno estabelece com a língua estudada.

Em meados do século XX, os linguistas pareciam mais inclinados a acreditar que a unidade do espanhol estava garantida. Afirmavam que a língua culta e a língua escrita têm uma ação niveladora capaz de conter as variedades. Acreditavam também que os meios de comunicação modernos, completamente diferentes daqueles da época do Império Romano, evitariam o isolamento e a conseqüente fragmentação da língua. Havia ainda outros fatores importantes: reconhecia-se uma significativa unidade gramatical, morfológica e sintática diante da diversidade lexical e fraseológica, acreditava-se que o nacionalismo linguístico do final do século XIX havia sido superado. Surgia também a crença – que mais tarde se transformaria em verdadeiro mito – de que haveria certa unidade linguística hispano-americana. O futuro uniforme da língua parecia estar garantido.

Em 1956 ocorre o *II Congreso de las Academias de la Lengua* e, em meio a tantas manifestações de confiança no futuro homogêneo do idioma, surge uma voz alarmada: Dámaso Alonso (1956, *apud* LOPE BLANCH, 1968, p. 09), filólogo espanhol, temia que antigos prognósticos se cumprissem, “*se están produciendo resquebrajaduras*”, afirmava ele, que fatalmente conduzirão ao desmembramento da língua espanhola, “*el edificio de nuestra unidad idiomática está cuarteado*”. O filólogo propõe a criação de um organismo de proteção e vigilância. Surge, assim, a *Oficina de Información y Observación del Español*. Com sede em Madri, essa instituição, constituída por linguistas de todos os países de língua espanhola e com a colaboração da *Asociación de Academias de la Lengua*, tinha a missão de velar pela unidade do idioma, tratando de eliminar diferenças e direcionar harmonicamente sua evolução (LOPE BLANCH, 1968).

De fato, durante muitos anos, a diversidade da língua espanhola foi objeto de cuidados e vigilância. A *Real Academia Española*⁴, órgão que desde o seu surgimento tem como objetivo promover a padronização da língua, tinha entre seus princípios “*fixar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza*”.

Hoje, esta mesma instituição promove a política linguística *pan-hispánica*. A diversidade já não é algo obrigatoriamente perigoso. Desaparecem as noções de impureza e corrupção para dar lugar à riqueza linguística e à “*sólida base de unión de los pueblos hispánicos*”.

⁴ Fundada em 1713, desde então responsável pela elaboração de gramáticas, dicionários e manuais de ortografia.

No entanto, a heterogeneidade ainda é objeto de cuidados e principalmente de controle. A vigilância compartilhada proposta em 1956 pode ter sido o germe dessa nova postura: a de reconhecer, controlar e principalmente propagar. Agora a diversidade – sempre refreada pela unidade – é atraente.

Una tradición secular, oficialmente reconocida, confía a las Academias la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma. Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad.⁵

Fanjul (2008) percebe nesse lugar ocupado pela Espanha, não um intuito de promover uma variedade em detrimento de outras – o que seria inviável segundo o autor –, mas sim o desejo de ocupar uma posição tutelar sobre as variedades. Numa era em que a língua espanhola é vista como *activo económico* e cuja propagação rende lucros inimagináveis, essa atitude nos leva a deduzir que um produto diversificado vende melhor.

Novas configurações políticas – como a política linguística *panhispánica* – e acadêmicas – como o avanço das pesquisas na área de Sociolinguística – fazem com que, ao longo do século XX, alguns mitos – como aquele que acreditava em um espanhol **da** América com certa unidade linguística – sejam superados. Hoje sabemos que não é possível estabelecer a dicotomia espanhol peninsular / espanhol americano, uma vez que eles não constituem duas modalidades determinadas e bem contrastadas, diz Fontanella de Weinberg (1992). A mesma autora afirma que, ao falar de espanhol **da** América, nos referimos a uma complexa realidade linguística com bases histórica e geográfica. Poderíamos dizer o mesmo do espanhol **da** Espanha.

No âmbito de ensino de espanhol como língua estrangeira, podemos afirmar que a questão da heterogeneidade linguística foi, em geral, maltratada. Os manuais elaborados para ajudar o aluno a aprender a língua e que, na maioria das vezes, conduzem todo o processo de aprendizagem, foram até hoje incapazes de apreender ou lidar com este plurilinguismo que supõe a variação dialetal do espanhol.

O desafio de como mostrar a língua e sua diversidade está diretamente atrelado a como se apresenta o outro, sua cultura e diversidade, afirmam Celada, González e Kulikowski (1996). E nesse quesito, o manual de ELE vem falhando com muita frequência.

Uma rápida análise de manuais de ELE

Como já foi mencionado, o manual ocupa um papel de destaque no ensino de espanhol no Brasil, e muitas vezes é o único instrumento de aprendizagem do aluno e a única fonte de consulta do professor. Desta forma, devemos considerar que o manual é muitas vezes responsável pela formação de representações sobre a língua espanhola: a partir dele se configura a forma como professor e aluno percebem a língua e recriam seus falantes, seu universo. Em um contexto em que só se vê o outro por meio do manual, o que ele mostra aparece como verdade absoluta, o que ele diz simplesmente é.

Uma análise do tratamento dado à variação dialetal em manuais de ELE nos mostra que a variação foi transformada em algo que deve ser aprendido, em conteúdo a ser decorado. Se observada de uma perspectiva mais ampla, a variação é ainda mais maltratada: de um modo geral, as variações relacionadas a grupos sociais e faixa etária, por exemplo, são ignoradas, o que supõe um completo apagamento, uma negação de variações incontestáveis de qualquer língua. Já a variação geográfica, que sim costuma estar presente nos manuais de ELE, corresponde a modelos pré-estabelecidos e mal trabalhados, geralmente em forma de curiosidades e exotismos. Como mencionamos antes, o modelo de ensino de uma língua tem como base variedades prestigiosas, dessa forma, quando o manual de ELE delimita variedades, o que faz é comparar falas de prestígio de diferentes espaços geográficos (FANJUL, 2004). É possível afirmar que esta delimitação também supõe um (mais um) apagamento.

Na década de 90, uma série de manuais publicados na Espanha e massivamente adotados nas escolas de idiomas no Brasil foi submetida a adaptações e ajustes com o fim de melhor se adequar ao público brasileiro. Surgem, assim, versões específicas destinadas a supostas especificidades do Mercosul e do então chamado espanhol da América. Nessas publicações dos anos 90, salvo raríssimas exceções, é possível observar duas grandes tendências. A primeira é a que poderíamos denominar “coisificação” da variação dialetal por meio de listas de sinônimos e transcrições de diálogos. A variação é transformada em “coisa que merece atenção”, “coisa perigosa” e, finalmente, “coisa que deve ser aprendida” para evitar mal entendidos e situações supostamente constrangedoras. São frequentes as seções destinadas a listas do tipo *piscina* = *pileta* = *alberca* e a transcrições como *¿De dónde eres?* = *¿De dónde sos?* Esse tratamento destinado à variação dialetal mostra a representação da língua como nomenclatura, como lista de vocabulário: palavras representam coisas, as coisas se equivalem em diferentes lugares, as palavras são sempre passíveis de sinônimos absolutos. Já os avisos de ¡OJO! que costumam acompanhar as seções mencionadas nos lembram um dos objetivos da *Oficina de Observación del Español: vigilancia*. Conceitos propostos em 1956 continuam em voga na década de 90.

A segunda tendência observada é a completa omissão da variação: os manuais não apresentam nenhuma menção a qualquer forma ou uso linguístico diferente daqueles adotados pelos autores. Postura que leva a consequências sérias se considerado o peso que pode ter o manual na formação de representações por parte de alunos e professores.

As publicações espanholas que começam a surgir no início dos anos 2000 parecem ter abandonado o lugar comum que situa a variação ao lado do componente exótico e da suposta necessidade de dominar um extenso vocabulário relacionado à variação dialetal para, de fato, “falar bem” o espanhol. A variação linguística parece ganhar um lugar que leva aos conceitos de conhecer e reconhecer e perde aquela ânsia de apreensão e cuidado que a caracterizou nos manuais da década anterior. Sua presença ainda é discreta, no entanto desaparecem as seções, as listas e as transcrições e começam a aparecer textos, entrevistas e audições de material originário de diferentes países que, de acordo com a forma como fossem trabalhados em aula, poderiam de fato promover uma aproximação entre o

aluno e a diversidade linguística do espanhol. Ainda há marcas da já superada dicotomia espanhol da Espanha X espanhol da América, ainda há um certo ranço relacionado à representação de uma variedade peninsular mais legítima ou melhor, não obstante, já é possível encontrar manuais que promovem discussões em torno do preconceito linguístico, tema de enorme importância com relação à língua estrangeira e também à língua materna.

É possível afirmar que manuais espanhóis produzidos na década de 90 representam uma abordagem do ensino de ELE construída sobre lugares comuns. A partir do preceito supostamente comunicativo, criam situações artificiais, organizam o processo de aprendizagem ao redor de textos e diálogos produzidos especificamente para introduzir o tema (geralmente gramatical) que julgam importante para o momento e de listas de palavras, que devem ser assimilados e digeridos. A coisificação das variedades dialetais combina bem com este ideário.

Os manuais que aparecem no início dos anos 2000 apresentam uma série de características que podem ser atribuídas às contribuições da Sociolinguística. Parece haver certo esforço em promover uma aproximação entre o aluno e a língua estrangeira. A artificialidade parece diminuir. É possível encontrar nesses manuais modos de falar e rotinas interativas diferentes e variadas. Há casos em que a abordagem das variedades – apesar de discreta – responde ao conceito de heterogeneidade linguística inerente: a variação não é algo excepcional, não há avisos prévios, sinais de atenção ou cuidado, nem comentários que podem gerar preconceitos. Nos últimos anos, o uso da língua e as comunidades de fala têm ocupado um lugar mais destacado nos manuais de ELE.

Nosso objetivo aqui não é o de fazer a apologia de alguns materiais em detrimento de outros. Acreditamos que não há um manual perfeito e diferentes análises podem levar a diferentes conclusões e à observação de aspectos de natureza variada. A partir desta análise, podemos observar que conceitos e tendências que surgem na Sociolinguística nos anos 70 só começam a aparecer de fato nos manuais de ELE a partir do ano 2000. Apesar da demora, é preciso reconhecer a importância da pesquisa acadêmica no trabalho em sala de aula e tratar de promover uma interação constante e efetiva entre esses espaços. No entanto, também é necessário que sejamos conscientes de que essas novas posturas também respondem a uma

realidade na qual a difusão da língua é dinheiro – *el español como activo económico* –, e uma visão da mesma com caráter supranacional é certamente mais lucrativa.

Em *A economia das trocas lingüísticas*, o sociólogo P. Bourdieu (apud CALVET, 2002, p. 106) afirma que, para que uma língua se imponha entre outras como língua legítima, é necessário existir um mercado linguístico unificado, onde o valor das outras línguas e dialetos (sejam eles sociais ou regionais) seja medido em comparação à língua dominante.

Se pensarmos nos valores simbólicos das variedades dialetais do espanhol, veremos que nas últimas décadas houve uma movimentação desse mercado linguístico e os valores não são hoje exatamente os mesmos da década de 50. As variedades peninsulares, apesar de ainda gozarem de enorme prestígio, não são mais reconhecidas como única manifestação correta do espanhol face à suposta “barbárie” da América. Já não é possível negar o valor da heterogeneidade do espanhol.

No que se refere ao ensino de ELE, também é possível observar essa mudança. Como vimos na análise dos manuais, o tratamento dado às variedades mostra uma clara mudança de postura, que indica novas relações de poder, relativas a um novo projeto político. A ideia da diversidade torna o produto mais atraente.

No processo de ensino/aprendizagem de ELE, a ideia da pluralidade é a única que pode garantir a harmonia da cada variedade em sua autonomia, afirmam Celada, González e Kulikowski (1995). É fundamental situar o aluno no lugar da interpretação, e não da imitação, “*explorar y explotar la relación entre diversidad lingüística y alteridad*” (CELADA, 2006). O aprendiz não deve se sentir na obrigação de falar **como**, de imitar sotaques ou de ser capaz de **passar** por diferentes variedades para, assim, se adequar a diferentes interlocutores. Por outro lado, é preciso desenvolver atitudes que preparem o aluno para o exercício da interpretação, pois, afinal, interpretar a diferença é imprescindível nesse caminho que leva à língua estrangeira.

A variação linguística e a sala de aula. Por onde começar?

De acordo com os documentos oficiais do MEC, a variação linguística em seu sentido mais amplo deve ser contemplada no

ensino de línguas estrangeiras no Brasil. É o que afirma o Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2011.

Tendo em vista que o conhecimento de línguas estrangeiras deve habilitar o aluno, entre outras coisas, a ter acesso a produções culturais e a interagir com falantes de regiões, países, culturas, etnias, idades e níveis sócio-econômicos diferentes, as coleções didáticas deverão contemplar as variedades lingüísticas sem, contudo, perderem a coerência com a variedade escolhida para apresentação e organização de suas atividades didáticas. As coleções didáticas de línguas, portanto, precisam trazer, sempre de forma contextualizada e adequada à temática abordada naquele momento, insumo (oral e escrito) que represente essa variedade de manifestações da língua. As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens, não devem, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira, mas ser tratadas, de forma contextualizada, como elemento constitutivo da língua, levando em conta as conseqüências de seus usos públicos e privados. (PNLD 2011, p. 56)

Nos últimos anos, tem-se pensado em qual a melhor maneira de tratar as variedades lingüísticas no ensino de espanhol no contexto escolar. Como vimos, diferentes manuais apresentam as mais variadas abordagens. Parte significativa dessas obras – cujos autores muitas vezes são professores de espanhol que também atuam no mundo acadêmico – dá lugar destacado à questão da variação dialetal. São textos, músicas, manifestações artísticas, e uma infinidade de certo tipo de *input* diretamente voltado a essa vontade de fazer o aluno ver a diversidade na língua que está aprendendo.

No entanto, dentro da sala de aula, o professor ainda termina com a sensação de que tudo aquilo “não deu muito certo”, que apesar de todos os recursos apresentados, o aluno não conseguiu “captar” a ideia da diversidade da maneira proposta. O que deveria ser visto como aspecto atraente – a diversidade da língua espanhola

é difundida como sua maior riqueza – acaba se transformando em uma coisa complicada.

Cabe indagar se a preocupação de autores e professores ao apresentar um insumo rico e variado relacionado à variação dialetal alguma vez considerou o grau de consciência linguística dos alunos. A proposta que apresento aqui consiste em olhar para o aluno e é anterior a todos os recursos que temos para o ensino de ELE. Como nosso aluno percebe sua própria língua? E a partir daí: em que medida pode se dar sua percepção da variação linguística em língua estrangeira?

Para introduzir essa reflexão, usarei um caso pessoal. Quando cheguei à Universidade Federal da Paraíba, na primeira semana de aula, momento em que todos se apresentam, meus alunos, curiosos pelo fato de eu ser “de fora”, perguntaram se eu havia vindo de São Paulo sozinha. Eu respondi que não, que minha família também viveria em João Pessoa, e que minha filha pequena cresceria ali. Fui, então, surpreendida pela exclamação de alguns alunos:

– Mas ela vai falar como nós!

– Que bom. – Respondi eu, ainda sem acabar de entender o tom alarmante daquela exclamação.

De início pensei que aquela era somente uma percepção enviesada da própria variedade dialetal e que meu sotaque paulista – tão parecido àqueles que aparecem na TV – representa um padrão, um ideal de falar bem, em nosso país. Acredito que esta primeira conclusão não é equivocada, mas o mais importante é a reflexão à qual ela dá lugar: de que maneira a escola trata a variação do português, língua materna de nossos alunos? O que faz com que alguns jovens – alunos de Letras de uma Universidade Federal – pensem que é grave “tirar” uma criança de sua variedade de prestígio e submetê-la a outra, considerada mais periférica?

Marcos Bagno (2008) afirma que, no final dos anos 90, a publicação de documentos como os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e o PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) promove um avanço significativo na aproximação entre a produção (e as preocupações) do mundo acadêmico e a prática em sala de aula, uma vez que tais documentos indicam, entre outras coisas, a necessidade de tratar adequadamente a variação linguística e assim evitar o preconceito no ensino de português na escola. No entanto, afirma o autor, as variedades ainda são tratadas de forma superficial e eventualmente distorcida. Nota-se em muitos casos

[...] uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito lingüístico e de valorizar a multiplicidade lingüística do português brasileiro. Mas a falta de base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança. (BAGNO, 2008, p. 119)

Somada a essa inconsistente base teórica, deve-se observar a visão tradicional que se tem da língua no sistema educacional brasileiro: o culto à tradição escrita, à história literária e às regras gramaticais. Parece mais confortável pensar que a língua, ao ser nossa, é uma realidade homogênea, palpável e sob controle.

Pensando além da vivência escolar, é preciso considerar a enorme influência exercida pela mídia sobre a população brasileira e o que tal influência pode significar do ponto de vista lingüístico. As novelas – gênero televisivo de enorme alcance em nosso país – são uma fonte inegável de estereótipos lingüísticos e de conseqüente promoção de variedades de prestígio. Variedades regionais ou de determinadas classes sociais costumam ser marcadas pela caricatura e pelo exagero e muitas vezes estão representadas por personagens de baixa extração social. Podemos pensar também nas variedades empregadas pelos apresentadores de telejornais ou pelos dubladores de filmes e programas em geral como uma incessante promoção dialetal do sudeste. São muitos os desdobramentos em nível lingüístico decorrentes do poder da televisão brasileira, mas deixo o tema para especialistas em estudos midiáticos, que certamente poderão fazer uma análise mais profunda e adequada. Minha observação se faz com o intuito de tentar reconstruir o grau de consciência lingüística que um aluno brasileiro pode vir a desenvolver.

Considerando tudo o que foi mencionado, ousa dizer que esses alunos, na maioria das vezes, tendem a desenvolver uma ideia sobre a variação lingüística que é permeada por imagens exóticas e conceitos taxativos de certo/errado, central/periférico. Não se promove a percepção da diversidade como fato natural e constitutivo da língua, nem muito menos uma atitude positiva com relação à variedade.

De que maneira tudo isso se reflete no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira? Em que medida as crenças sobre a língua materna incidirão na aquisição de outra língua?

[...] nosso aluno brasileiro de espanhol, muitas vezes (afortunadamente, há importantes diferenças individuais neste aspecto), passa o tempo da aula à procura do “certo” e do “errado”. Então, a imensa heterogeneidade e a variabilidade do espanhol aparecem, para ele, não como a prazerosa distensão que deveriam ser, mas como um caos ameaçador. (FANJUL, 2004, p. 177)

Talvez tudo isso explique, ao menos em parte, por que nosso aluno muitas vezes não “dá conta” da variação linguística do espanhol. Se voltarmos à análise dos manuais de ELE, veremos que, dependendo da maneira como ela é apresentada, pode ocupar definitivamente o lugar do anedótico, ou ainda do curioso e do exótico. Em outros casos, fica no lugar do difícil, do problemático. Mas também pode dar lugar a reflexões que englobam questões que vão além da língua estrangeira, como o preconceito linguístico ou a promoção das variedades padrão. Cabe a nós o exercício de escolher e encaminhar a discussão de forma consciente e consistente. Promover uma reflexão sobre a língua, um “fazer pensar sobre” é certamente mais importante do que aprender como se diz determinada palavra em diferentes países. Deparar-se com instituições que adotam um manual cujo uso passa a ser obrigatório é bastante frequente tanto no ensino regular como nas escolas de idiomas. Nesse contexto, o “saber usar” torna-se questão crucial: conseguir realizar uma leitura crítica junto com os alunos, transformar o inadequado em proveitoso. Ao deparar-se, por exemplo, com listas do tipo *autobús* = *guagua* = *bus*, ao invés de pular rapidamente para a próxima atividade, convém averiguar com os alunos em que medida o conceito de sinônimo pode se aplicar à lista. Se por um lado todas as palavras remetem a um meio de transporte coletivo, um *autobús* em Madri não é igual a uma *guagua* em Havana. Cada um desses transportes faz parte de um contexto cultural, histórico e político específico, cada um deles ocupa um lugar determinado nas representações e no espaço cotidiano dos falantes daquele lugar.

A inclusão do espanhol na grade curricular do ensino regular brasileiro requer uma mudança de perspectiva por parte do professor de ELE. Já não se trata da realidade das escolas de idioma, onde muitas vezes a língua se ensina “ao gosto do freguês”, mas sim da formação de cidadãos, e esta deve ser pensada de forma global.

O olhar para o aluno nos ajudará a alcançar essa perspectiva. Veremos que em muitos casos, a relação que ele tem com sua língua materna e com sua heterogeneidade não funcionará como facilitador no contato com a variação dialetal do espanhol. Não sabemos se é possível ou não desenvolver uma consciência linguística voltada para a língua estrangeira antes que para a língua materna; como em toda experiência docente, encontraremos diferentes realidades na medida em que trabalhamos com diferentes grupos de alunos. De qualquer forma, sensibilizar o aluno a partir da diversidade de sua própria língua pode ser um caminho interessante. Escolher aspectos específicos como vocabulário ou pronúncia e propor uma análise das variedades do português pode ser o ponto de partida para uma visão mais aberta acerca da variação linguística. Levar o aluno a pesquisar sobre aspectos linguísticos de outras regiões falantes de português o levará também a conhecer outras realidades culturais, outras influências históricas, e certamente promoverá um olhar mais lúcido e menos estereotipado do outro. O resultado tende a ser bom, e não só para o aprendiz de uma língua estrangeira.

Assumir uma nova postura, que vai ao encontro da formação global do cidadão, e deixar de lado fórmulas e receitas pode ser o primeiro passo. No que diz respeito à variação dialetal, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) parecem ter a resposta:

[...] a questão ‘Que espanhol ensinar?’ deve ser substituída por uma outra: como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (p. 134).

Considerações finais

Como tratamos de mencionar ao longo do texto, o objetivo deste capítulo não é o de tachar como boas / ruins ou corretas / incorretas práticas, políticas e publicações relacionadas ao universo de ensino de ELE no Brasil. Toda a análise aqui realizada teve como objetivo provocar uma reflexão sobre nossa prática docente, que nos leve a uma postura mais consciente, mais conhecedora dos motores que

movem o que é hoje o ensino de ELE e o lugar que ele deverá ocupar no ensino regular.

Não se trata, portanto, de simplesmente rechaçar ou desistir de determinados modelos e abordagens devido à sua suposta dificuldade, mas de enfrentá-los munidos de informação, conhecimento e reflexão para poder fazer as escolhas adequadas à nossa realidade.

Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola

Valesca Brasil Irala*

Para começo de conversa...

Não é de hoje que se multiplicam, na área dos estudos da linguagem, obras coletivas de circulação nacional que abordam em suas temáticas questões relacionadas a aspectos identitários (cf. SIGNORINI, 1998; INDURSKY; CAMPOS, 2000; MOITA LOPES; BASTOS, 2002; CORACINI, 2003; RAJAGOPALAN; FERREIRA, 2006; MITTMANN; GRIGOLETTO; CASARIN, 2008 etc.). Essas obras reúnem trabalhos de diferentes enfoques que se propõem a discutir o que é identidade em contextos específicos e qual a relação entre esse termo e os estudos da linguagem. A pergunta que nos cabe então é a seguinte: o que isso tem a ver com a aula de espanhol no contexto brasileiro? Já de antemão eu poderia dizer que **mu**ito, mas seria uma resposta um tanto superficial neste momento. Entretanto, antes de começar a discorrer sobre a questão da identidade tal qual ela é entendida em geral pelas pesquisas mais recentes da área da linguagem, gostaria de narrar uma situação no mínimo anedótica que me aconteceu recentemente.

Condicionada a compreender identidade a partir das teorias que a abordam, ao participar de um evento binacional Brasil-Uruguai organizado por entidades governamentais (prefeituras, ministérios etc.),

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora da Universidade Federal do Pampa.

realizado em uma cidade brasileira localizada na faixa de fronteira¹, encontrei entre os grupos de trabalho propostos pela programação do evento, um que se denominava “Identidade”. Iniciadas as apresentações, pude me dar conta de que as discussões formadas em torno do vocábulo **identidade** a que se refeririam naquele local estavam relacionadas estritamente à temática da documentação, ou seja, a obtenção da carteira de identidade ou de certidões de nascimento (ou dificuldade para obtê-las) para brasileiros e/ou uruguaios que, por inúmeras questões (especialmente familiares), passavam a viver no país vizinho (no caso, brasileiros no Uruguai e uruguaios no Brasil).

Por que a situação se tornou anedótica? Pelo fato de que, como professora de espanhol que sou, com formação em linguística aplicada, não imaginava que a obtenção de documentos tão simples (na minha visão), como uma carteira de identidade ou uma certidão de nascimento, pudessem tornar-se assunto de tamanha complexidade. Em suma, a identidade que me propunha a discutir naquele momento era outra, a priori, bastante complexa, aquela que nossos mais notáveis pensadores trataram de definir e que se tornou tema de debate em nossos cursos de formação. Essa experiência nos traz, no final das contas, a possibilidade de discutirmos, a seguir, a questão identitária e sua relação com o ensino de espanhol no país.

Situações, imaginários, movimentos...

Como constatei em Irala (2009a, p. 183), questões identitárias têm sido estudadas por pesquisadores não só da área da linguagem, mas também da Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, Estudos Culturais, em pesquisas de cunho disciplinar e também transdisciplinar. Há, portanto, um vasto campo teórico aberto pelo termo identidade e existem vários pesquisadores dedicando-se a entender inúmeras questões existentes em nossas práticas cotidianas, como por exemplo, as questões de gênero, de sexualidade, de classe, de raça ou temáticas emergentes como a obesidade, as construções sociais/culturais sobre a juventude, a velhice, as profissões, os portadores de necessidades especiais etc. Muitos desses temas estão presentes há mais de uma década nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino*

¹ O termo “faixa de fronteira” é definido legalmente na Constituição Brasileira como os 150 km adentro no território nacional ao longo das linhas divisórias do Brasil com seus 10 países vizinhos. Representa 27% do território nacional, correspondendo a 588 municípios de 11 estados e onde vivem 10 milhões de habitantes (cf. site do Ministério da Integração Nacional: <http://www.mi.gov.br/>).

Fundamental (MEC/SEF, 1998) como temas transversais, havendo a recomendação de sua didatização nesse nível de ensino.

A justificativa para incluí-los nos documentos norteadores da educação brasileira se deve ao fato de que os mesmos são vistos como basilares para a construção da cidadania, entendida atualmente como eixo central da educação escolar. Portanto, tais temas não deveriam ser trabalhados em uma ou outra disciplina do currículo, mas sim em todas elas, além de serem “orientadores também do convívio escolar” (PCN-EF, p. 27).

A ampla área da linguagem, principalmente as correntes que abordam mais sistematicamente as questões identitárias, tem muito a contribuir para a reflexão desses temas denominados transversais, pois como afirma Di Fanti (2005, p. 21), “enunciar é agir, é tomar atitude diante do outro (discurso, interlocutor, fato)”. Portanto, tratando-se de identidade, é impossível concebê-la fora da relação com o outro, pois é na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente.

Portanto, a visão de identidade a que muitas orientações teóricas têm se filiado é aquela que se opõe a uma ideia de fechamento, de perpetuação, de unidade de qualquer natureza para os diferentes sujeitos e para as diferentes situações. Nessa visão, seria impossível acreditar em “perda da identidade” ou na existência de identidades de grupo homogêneas, como comumente observamos nos enunciados do cotidiano: “nós, os brasileiros...”, “nós, os docentes...”, “nós, o governo...”, “eles, os argentinos...”, “eles, os homossexuais...”, “eles, os políticos...” etc.

Essa demarcação entre o “nós” e “eles” possibilita que, ao afirmarmos nossa identidade, nos diferenciemos dos outros e estabeleçamos, como sintetizam Brenneisen; Tarini (2008, p. 84), a criação de “posições binárias de identificação entre o certo/errado, bom/ruim, rico/pobre, homem/mulher, heterossexual/homossexual” etc. Silva (2000, p. 75) afirma que tal demarcação (“nós”/“eles”) funciona, no fundo, como um processo de classificação, e complementa: “as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade” (*op. cit.*, p. 82), estabelecida socialmente a partir de hierarquias que evidenciam uma pauta perpassada por relações de poder.

Para exemplificar o que isso significa, tomarei duas situações em que questões identitárias variadas se colocam (oriundas de observações cotidianas):

Situação 1:

Relato de uma aluna, na universidade, contando que conheceu um rapaz colombiano e que esse se apresentou como detentor do “melhor espanhol”, pois, segundo ele, na Colômbia, entre os países hispano-americanos, é onde se fala o espanhol mais “puro”, nas suas palavras, o “mais semelhante ao da Espanha”.

O relato aqui apresentado remete ao que Silva (*op. cit.*, p. 83) nos coloca a respeito do quanto as questões identitárias podem estar imbricadas com relações de poder, pois o que se evidencia no discurso do interlocutor de minha aluna é a presença de um claro processo de normalização. Para a autora, “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Assim, tal identidade recebe “todas as características positivas possíveis” e ganha força de “identidade normal”, sendo vista como “natural, desejável, única”.

O caso específico da questão abordada pelo rapaz traduz a reinauguração/reatualização de discursos presentes desde o período da colonização da América Espanhola, em vigor de maneira bastante presente nas políticas educacionais implantadas por diferentes vertentes políticas ao longo de vários períodos históricos e em diferentes países colonizados, os quais legitimam ainda hoje a possibilidade da existência de enunciados como esse, vistos por muitos como “naturais” (não é preciso dizer que, no Brasil, na atualidade, muitos donos de escolas de idiomas e alunos que buscam essas escolas produziram discursos semelhantes, ou até mesmo professores de espanhol brasileiros), que ainda supõem a existência de uma variedade como superior à outra (cf. IRALA, 2004).

O exemplo da situação 1 não se afasta de outro exemplo descrito por mim (2009a, p. 183), em que um aluno do ensino fundamental de uma escola pública, na disciplina de espanhol, perguntava-me “Sora, a senhora é brasileira?” ou ainda, de um relato de um colega, que, ao entregar seu currículo de recém-formado em Letras em uma escola/cursinho pré-vestibular, recebeu como resposta: “nós aqui já temos uma professora espanhola **mesmo**, espanhola de Montevideú”². Há,

² Agradeço ao colega Elton Vergara Nunes pelo exemplo, proferido em uma palestra ministrada em Jaguarão-RS, no dia 01 de dezembro de 2009.

em todos esses discursos, uma evidente necessidade de enunciar/elucidar quem estaria legitimado, quem seria o “dono”, quem poderia ou não falar em nome da ou pela língua espanhola. O tratamento da língua como propriedade é também uma questão identitária e motora tanto para a compreensão do contato intercultural, quanto para o ensino de línguas estrangeiras, como podemos observar.

Situação 2:

Trechos de uma entrevista com uma brasileira moradora da zona de fronteira³ Brasil-Uruguai a respeito dos 7 anos de escolaridade em que teve aulas de espanhol como língua estrangeira na escola:

a gente estudava as “calles” de Madri (...), palavras que não faziam sentido (...), o que a gente sabia era desconsiderado (...). Eu não me importava com as aulas. A língua estrangeira não é importante [na escola], o importante é português e matemática. Ninguém dava muita importância (...), ela [a professora] não exigia muito. A pronúncia dela era diferente. Ela falava português na aula, não sei se porque recém tinha saído da faculdade e não se sentia à vontade para falar sempre em espanhol (...). Os alunos uruguaios diziam: “professora, não é assim que se pronuncia”. E ela se revoltava. Os uruguaios saiam pior que eu nas provas e ela justificava que usava o Espanhol da Espanha (...). Por exemplo, é “jugo” em espanhol e é “zumo” para lá (...). Os meus colegas diziam: “Ah... estudar espanhol, pra quê?”.

O trecho acima transcrito nos faz pensar em inúmeras questões que estão de alguma maneira relacionadas à temática das identidades; podemos citar pelo menos quatro: a) identidade fronteiriça; b) identidade profissional do professor de línguas; c) identidade de aluno de língua estrangeira/segunda língua; d) identidade de falante “nativo” de língua espanhola.

³ Cogruennec (*apud* COURLET, s. d.) faz a distinção entre fronteira-linha e fronteira-zona. A fronteira-linha seria tratada como um divisor político entre Estados limítrofes, causando obstáculo ao desenvolvimento (notadamente o econômico e comercial) e a fronteira-zona, numa visão marxista, trata-se de uma zona periférica, isolada das decisões nacionais e centros econômicos, com desenvolvimento entravado pelos efeitos do poder centralizador. Já numa visão funcionalista, é dada ênfase na interface e interação complementar entre as zonas de fronteira, resultando na assimetria entre as cidades vizinhas, que se valem como podem das trocas binacionais oferecidas pela “proximidade das diferenças”.

a) identidade fronteiriça: mesmo sendo a pluralidade cultural um dos temas centrais da abordagem transversal prescrita pelos PCN, o que se percebe, pela entrevista (ainda que não se pretenda aqui nenhum efeito generalizante) é que, mesmo sendo por si só a **fronteira** um tema digno de tematização dentro das questões de cidadania e transversalidade, esse é ainda ofuscado pelo currículo oficial da escola onde a entrevistada estudou ao longo de sua escolarização e, provavelmente, seja também secundário ou negado em grande parte das escolas localizadas ao longo da faixa de fronteira, que, como já apontei, com base em dados oficiais, ocupa 27% do território nacional brasileiro e abriga aproximadamente 10 milhões de habitantes.

Talvez nesse sentido a visão marxista de fronteira-zona, aquela em que as decisões do poder central limitam ou entram o desenvolvimento, seja ainda preponderante, no caso educacional, se comparada à visão funcionalista, que parece adequar-se atualmente de maneira bastante produtiva no que tange aos aspectos econômicos e comerciais. A sensibilização em torno de questões de “identidade fronteiriça” em termos educacionais se coloca como muito mais ampla e complexa do que podem sugerir as abstrações pautadas em muitos documentos oficiais.

Para dar um exemplo, no caso do Uruguai, depois de décadas de políticas monolíngues em favor do espanhol, aponta-se, para a zona de fronteira com o Brasil, o “reconhecimento da língua materna [o português] no espaço da educação formal” (BEHARES; BROVETTO, 2009, p. 166). Ou seja, no âmbito das políticas linguístico-educativas daquele país, surge a possibilidade de iniciar um processo de reversão (lenta) da situação de diglossia, entendida nos termos de Hamel como parte integrante de um “conflito intercultural”, em que há “uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes que geralmente **se cristalizam no espanhol** como língua dominante e práticas discursivas dominadas” (1988, p. 51; grifos do autor). No caso específico, a assimetria foi sendo construída tradicionalmente de forma “auto-evidente”, já que muitos uruguaios, mesmo tendo como língua materna o português – conhecido por muito tempo nas pesquisas sociolinguísticas pela designação Dialectos Portugueses do Uruguai (DPU) – tiveram toda sua escolarização, incluindo a alfabetização, em língua espanhola (cf. ELIZAINCIN, 1992).

No caso da entrevistada da situação 2, uma sensibilização necessária em torno das questões fronteiriças primou pela ausência ao

longo do período em que estudou na escola brasileira. Que fatores poderiam ser apontados para compreender esse apagamento? É preciso dizer que não existe uma única resposta, mas alguns indícios: primeiro, até pouco tempo, o discurso oficial (central) negava, como afirmou Colombo (1997, p. 67), a existência desse espaço fronteiriço, instaurando “uma linha de separação” que via a fronteira em duas partes, “atribuindo-lhe a cada parte uma homogeneidade com o resto do país” e, por consequência, tratando a “língua” e o ensino da mesma maneira.

Assim, “o professor teve que assumir esse discurso (contra sua própria realidade) e cultivar na sala de aula uma realidade ilusória” (*op. cit.*) que foi sendo instaurada. Segundo, como são muito recentes as iniciativas (nascidas, é preciso enfatizar, no âmbito oficial dos países envolvidos) em prol dessa sensibilização em torno da **interculturalidade fronteiriça**, tanto pais, alunos e os próprios professores guardam os efeitos de (e foram constituídos identitariamente por) um momento histórico oposto ao que atualmente vai começando a configurar-se, já que tradicionalmente tais experiências (linguísticas e culturais) eram ignoradas e/ou estigmatizadas pelas anteriores políticas oficiais. Nesse sentido, é preciso compreender o que afirma Colombo: “a força de permanência dessas **ideias prévias**” (*op. cit.* p. 66; grifo da autora) ainda é muito presente como elemento constitutivo do percurso identitário de muitos fronteiriços.

b) identidade profissional do professor de línguas: a entrevista da aluna (situação 2) é marcada, no que se refere às expectativas atreladas à identidade docente, por dois aspectos centrais: aparente ausência de “domínio” do idioma por parte da professora e vinculação do ensino de espanhol à opção de uma variedade desconhecida/distante daquela praticada na região. Em relação ao primeiro aspecto, Oliveira (2009, p. 29) é categórico ao afirmar: “a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam”, acrescentando que “os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas estrangeiras não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente”.

A afirmação de Oliveira, apesar de contundente, descortina um problema já antigo e muito presente no que se refere à formação de professores (diga-se de passagem, ampliada com a disseminação desenfreada de cursos de Letras nos últimos anos no país). Ainda nesse

sentido, Paiva (2009, p. 32) afirma que existe uma premissa básica a ser satisfeita para ser um professor de qualquer língua estrangeira: “é preciso que o professor saiba a língua”. É evidente que os saberes que se colocam aqui como necessários não se restringem à habilidade oral, mas é inegável que na história do ensino de línguas essa é uma dimensão bastante valorizada e presente no imaginário⁴ de alunos, pais e sociedade em geral. Tanto é assim, que é bastante comum ouvir de graduandos em Letras que não se sentem seguros para ensinar a língua estrangeira, porque não a falam como gostariam (cf. IRLA, 2008).

Tal sentimento de insegurança não é visto neste trabalho, assim como em Coracini (2007, p. 48), como um problema a ser resolvido, mas como um desafio para a formação de professores, sem tentar eliminar “as contradições e conflitos”, mas sim procurar entendê-los como “constitutivos do sujeito e de todas as relações sociais”. Nessa visão, rejeita-se uma concepção (diga-se de passagem dominante em muitos programas de formação docente) de “eficácia como um em-si, como uma espécie de etiqueta que seria colada no professor, uma qualidade intrínseca [...] independentemente das situações encontradas” (BRESSOUX *apud* SAUJAT, 2004, p. 6), ou ainda, como aponto em Irala (2009b, p. 15), como a “síndrome do final feliz”, compreendida como um projeto de eficácia **total** almejada insistentemente pelos discursos prescritivos que envolvem a ação docente, que espera do professor sempre coerência, soluções perfeitas, decisões salvacionistas. É nesse contexto que podemos encontrar diferentes relatos de docentes angustiados diante de situações novas, como por exemplo, o ensino de língua num contexto fronteiriço, diferenciado em muitos aspectos daqueles evidenciados na maioria dos cursos de formação de professores de língua espanhola.

Em relação ao segundo aspecto, a respeito da opção da variedade utilizada pela professora, entendemos que esse é também um tema recorrente entre aqueles que angustiam professores iniciantes ou em formação e constitui, sem dúvida, uma das temáticas mais abordadas, ainda hoje, nos cursos de formação inicial e continuada para professores de espanhol, tanto que as próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) dedicam várias páginas sobre esse assunto, tratando-o como uma “questão crucial” (p.135).

⁴ Imaginário é entendido por mim como “um conjunto de forças sociais, que atuam na construção das práticas (também sociais), gerando nos indivíduos a aderência a determinadas posições, julgamentos, teorias, pensamentos, enfim, ações fundamentais para a sua constituição identitária.” (IRALA, 2007, p. 114).

É comum observar que professores que estudaram a língua em contextos formais, muitos exclusivamente no curso de Letras, irão inevitavelmente combinar “fragmentos de variedades diferentes” (*op. cit.*, p. 136), sem que haja a expectativa de que esse professor deva “passar ao aprendiz uma variedade definida” (BARRIOS, 2002, p. 107), como já se pensou no início da difusão do espanhol no país e talvez ainda se pense em muitas localidades, até porque o processo de inserção numa língua é sempre incompleto, disperso, não-linear, mesmo que se pretenda o contrário, que a intenção seja a de “dominá-la” em todos os seus âmbitos. Portanto, não há equivalência ou sinonímia entre competência profissional do professor de línguas e um conhecimento possível da língua em sua plenitude ou totalidade, inclusive porque, mesmo na língua materna, esse domínio não ocorre, pois uma “língua completa, sem falhas, sem problemas, uma língua homogênea, autônoma, logo, que supõe um sentido transparente, literal” (GRIGOLETTO, 2007, p. 29) simplesmente não existe.

c) identidade de aluno de língua estrangeira/segunda língua: a afirmação da aluna na situação 2 de que a comunidade escolar valoriza as disciplinas de Português e Matemática não reflete uma experiência isolada, exclusiva daquele contexto, mas revela nesse discurso, aparentemente isolado, o que muitos alunos em centenas (ou milhares) de salas de aula vivenciam no Brasil e possivelmente em outros países. Basta acessar o *Youtube* e digitar “aula de espanhol”, que serão encontrados dezenas de vídeos criados, em geral por alunos da educação básica, para mostrar a insatisfação ou descaso em relação às aulas de língua que frequentam. Entre os vídeos, chama atenção um que se intitula *Afasta de mim a aula de espanhol!!!*⁵, em que o aluno faz uma paródia da música de Chico Buarque, *Afasta de mim esse cálice*.

Atitudes dessa natureza podem aparentemente ser vistas de forma reducionista como atos de rebeldia, mas por outro lado, nos chamam atenção para o fato de que é necessária muita mobilização em torno de uma maior valorização das línguas estrangeiras no cenário nacional, pois, como afirma Leffa (2009, p. 117), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), no que se refere às línguas estrangeiras, “garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda”.

⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=L2IUIGWtoM>

Nesse sentido, ainda de acordo com Leffa (*op. cit.*), numa sociedade competitiva como a nossa, sabe-se que o conhecimento de línguas estrangeiras confere poder e prestígio a quem o detém, portanto, a “própria sociedade, geralmente por meio da escola” incute no aluno o mecanismo sutil, mas eficiente, de autoexclusão, capaz de levar muitos alunos a dizerem “Ah... estudar espanhol, pra quê?”, fazendo o mesmo com outras línguas estrangeiras, como aponta o autor para o caso do inglês.

Além disso, a sala de aula de língua estrangeira, inevitavelmente, muito mais do que um encontro, é um lugar de confronto. Como apontou Revuz (1998, p. 215), “as línguas são objeto de investimentos fortes, freqüentemente passionais”, e esses nem sempre são levados em conta quando o que se espera são exclusivamente “aprendizagens bem sucedidas”. Como lembra a autora (p. 216), cada método, ou mesmo a soma de vários métodos, pode ser capaz de produzir alunos ditos “brilhantes”, mas também “seus refratários”, porque aprender uma língua, diferentemente de outras disciplinas da educação básica às quais os alunos estão expostos, não é apenas um “objeto de conhecimento intelectual”. Língua é “também objeto de uma prática”. No caso do contexto da entrevistada, por vivenciar a realidade fronteiriça, essa prática extrapolava – e fazia mais sentido – fora da escola do que dentro.

d) identidade de falante “nativo” de língua espanhola: embora a entrevistada fosse brasileira, possibilitou, por meio de sua narrativa, trazer a experiência de colegas seus que, mesmo tendo como língua materna o espanhol, precisavam assistir a aulas de espanhol como língua estrangeira, e passar, como ela afirma, pela situação de serem avaliados de forma menos satisfatória do que seus colegas brasileiros. É preciso dizer nesse sentido que, diferentemente de outros idiomas ensinados no Brasil, tem-se tornado cada vez mais comum falantes de espanhol como língua materna estudarem essa língua como estrangeira, principalmente em função dos processos migratórios frequentes nas últimas décadas, em que argentinos, uruguaios, bolivianos, peruanos etc. passaram a residir no Brasil, sem falar em toda a extensão territorial fronteiriça, em que alunos hispânicos, mesmo morando em países vizinhos, optam por escolarizar-se no Brasil.

Portanto, esse contexto aparentemente inusitado (o de ter em sala de aula colegas que têm como língua materna a língua estrangeira

estudada) pode, à primeira vista, facilitar o interesse e a motivação dos demais por aprender essa língua, mas, por outro lado, tende a adicionar um ingrediente complexificador ao ambiente de aprendizagem de línguas, que já é, por si só, caracterizado por alto grau de mobilização subjetiva.

A pesquisa de Lourenço (2005) abordou essa temática no contexto de formação de professores, através do estudo das representações de alunas uruguaianas em contexto de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no curso de Letras, agenciado por professoras brasileiras. Nessa pesquisa, a autora encontrou atitude semelhante à dos colegas uruguaianos da entrevistada da situação 2, os quais entravam em discussão com a professora e corrigiam a sua pronúncia. Lourenço (*op. cit.*, p. 64) também relata a tentativa inicial por parte das alunas universitárias uruguaianas de ocupar “um lugar de poder com relação à língua”, poder esse frustrado, por não encontrarem, “nas aulas de espanhol ministradas [...], o mesmo espanhol que elas usam para se comunicarem no seu país”.

Nos dois casos parece aflorar a questão nativo e não-nativo tão conhecida historicamente no ensino de línguas. A mesma foi discutida por Rajagopalan (2005), o qual se refere ao “trauma de ser professor não-nativo”. Esse trauma, como podemos evidenciar, pode ser alimentado ou ampliado, dependendo do contexto de atuação do professor e da presença ou ausência de expectativas alinhadas a uma visão ainda presente no imaginário do ensino de línguas, em que a competência do falante “nativo” aparece como meta até em programas de formação continuada, como relatam Gimenez e Mateus (2005).

Em Irala (2009a), constatei o movimento, diga-se de passagem recente, surgido na linguística aplicada, na tentativa de minimizar ou eliminar a interpelação semeada no senso comum que vê o falante “nativo” como modelo para a aprendizagem de línguas; entretanto, a desconstrução do nativo como referência não propõe outro termo substitutivo, que seja convincente para o senso comum, qualificando quais práticas de linguagem deveriam ser evidenciadas como objetivo no ensino de línguas. A falta de uma meta de caráter objetivante, como normalmente esperam alunos de língua estrangeira e seus familiares, também é capaz de provocar ansiedade e deslocamentos conflitivos do ponto de vista identitário, gerando diferentes configurações, como as que se apresentam nos exemplos de Lourenço e na narrativa da entrevistada.

Relação entre discurso e identidade

Ao tratar-se de discurso e identidade é preciso que se diga que não há homogeneidade de concepções e pressupostos teóricos e metodológicos. Muito pelo contrário. Se vamos a um *site* de buscas da internet e digitamos “análise do discurso”, por exemplo, encontraremos centenas de trabalhos que poderão não ter nenhuma relação entre si e mesmo assim serão definidos pelos pressupostos de **uma** análise do discurso.

As diferentes análises do discurso têm ocupado um espaço significativo nas publicações da ciência da linguagem e das ciências sociais e, portanto, conhecer o que pertence a um ou a outro domínio nem sempre pode parecer fácil. Dito isso, faço um recorte que delimita minha explanação em direção a uma das diversas análises do discurso a que temos acesso, o que significa adotar **apenas** uma das visões possíveis de discurso e uma das mais difundidas em termos de publicação, pelo grande número de traduções e pesquisa no Brasil: o quadro epistemológico originalmente conhecido como AD, cujas principais referências são Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil.

A relação entre discurso e identidade nos ajuda a compreender, como professores, diferentes situações que nos são apresentadas quando se pensa a complexidade das questões de linguagem, do ensino de línguas, da relação entre os sujeitos falantes das mais variadas línguas e também entre os sujeitos-alunos e sujeitos-professores. Abaixo, faço uma síntese de seis premissas fundamentais para essa compreensão:

1º) “Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 1999, p. 9).

2º) Saber que a ciência não é “neutra, a-histórica, apolítica e a-ideológica” (BERTOLDO; CORACINI, 2003, p. 13), como também não o são os discursos que circulam na sociedade.

3º) Saber que a linguagem é constitutivamente “lugar do equívoco e do conflito” (*op. cit.*).

4º) Saber que o sujeito vive “na ilusão de ser a origem do seu dizer” (*op. cit.*), quando esse dizer se constrói a partir de uma memória discursiva anterior, que o constitui identitariamente.

5º) Saber que vivemos na “ilusão de sermos conscientes de tudo” (ORLANDI, 1999, p. 9), embora não o sejamos.

6º) Saber que não existe o sentido verdadeiro ou literal e sim que “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (*op. cit.* p.60).

E na sala de aula: como fica?

Retomo aqui a pergunta inicial: o que isso tem a ver com a aula de espanhol no contexto brasileiro? Dizer que tem **muito** a ver, depois das situações e teorizações apresentadas, parece fazer mais sentido do que antes, pois é bem provável que algumas das questões que explanei tenham sido objeto de preocupação, dúvida ou interesse de muitos professores para compreender o que acontece na dinâmica da sala de aula e no universo de ensino de línguas.

Entretanto, bem sabemos também que o discurso das políticas educacionais atuais, por diferentes mecanismos, atribui ao professor uma carga de responsabilidades cada vez maior, basta lembrar que até pouco tempo veiculava-se na televisão um comercial em que apareciam falantes de diversas línguas afirmando ser o professor o profissional responsável pelo desenvolvimento de seus países. Diante de discursos como esses, que afetam e constituem a identidade docente, utilizei em Irala (2009b, p. 15) as designações “professor super-homem ou professora-mulher maravilha” para afirmar que a tensão que envolve hoje em dia o exercício da profissão é justamente delineada por esse discurso que vê no professor um solucionador de todos os problemas da sociedade, quando sabemos, no fundo, que a questão é bem mais complexa.

Seja como for, estamos, como professores, engendrados nas teias desses discursos e não nos livramos delas facilmente. Por isso, sempre queremos resolver os problemas, as tensões, as contradições e assumir, de alguma maneira, esse papel salvacionista que constantemente somos interpelados a desempenhar. Dessa forma, estamos na incessante busca da melhor maneira para tratar de questões como as que demandam a temática da identidade.

Em primeiro lugar, gostaria de reiterar a afirmação de Orlandi (1998, p. 204): “identidade não se aprende”, portanto, identidade não se ensina. Não posso ter a ilusão de que, a partir da inserção de discussões como a que exemplificou Siqueira (2009, p. 80), em que um

aluno de classe média alta na faixa dos 14 anos sugere que “a solução para acabar com a violência e a criminalidade no país seria explodir as favelas”, o professor, ao pedagogizar criticamente o tema, como sugere o autor, com “seu potencial argumentativo e/ou persuasivo”, consiga modificar a concepção do aluno sobre a relação entre criminalidade e pobreza. Há, nessa situação, como em outras vivenciadas dentro do contexto escolar, elementos identitários e ideológicos muito mais amplos, os quais escapam à “liturgia do ensino”.

Isso não significa que tenhamos que ignorar ou desconsiderar em sala de aula esses aspectos por serem desconfortáveis, conflituos, às vezes até bombásticos do ponto de vista do professor. Tais questões estão na ordem do dia dentro da escola e fora dela, na rua ou nas comunidades da internet, com ou sem autorização da instituição escolar. Tanto é assim que só ouvimos aumentar os relatos sobre discriminação e ofensas experimentadas em espaços como o educativo (cf. BRENNEISEN; TARINI, 2008, p. 85) e também na internet. Esse aparente descontrole no convívio social é o exemplo mais explícito de que as questões identitárias movimentam o espaço escolar e não escolar, independentemente de sua presença no escopo das disciplinas ou como uma temática transversal.

É preciso dizer que nós, docentes, quando nos dispomos a trazer esses temas para a sala de aula, também estamos colocando em evidência, naquele espaço, a possibilidade de “discutir radicalmente as nossas fragilidades” (GIGGI, 2009), pois não somos, como professores, sujeitos independentes da história, da ideologia e do inconsciente, somos também sujeitos em/com identidades, sendo assim, nosso discurso nunca é neutro, nem portador da verdade universal.

Outro aspecto que considero fundamental ressaltar é que, mesmo em contextos pedagógicos onde questões identitárias não se apresentam, *a priori*, explicitamente, não significa que elas não existam. Ou seja, às vezes o contexto imediato pode não desencadear/mobilizar os alunos a discutirem temáticas relacionadas à pluralidade cultural de maneira institucionalizada, principalmente quando dentro da escola já são clássicos determinados estranhamentos entre grupos de jovens de “tribos”⁶ diferentes.

Na aula de língua, uma possibilidade para abordar a temática seja talvez a condição de deslocar a discussão para aspectos identitários não-marcados no referido contexto, ajudando a provocar o estranhamento necessário para introduzir tais questões, tateando possibilidades. Ou seja, não adianta o professor trazer um texto em língua estrangeira sobre “góticos” ou “emos” porque verifica que na sua aula existem alunos dessas tribos, no sentido de incluir a questão da pluralidade, principalmente se ele observar que tais alunos são rejeitados pelo grupo, pois o tratamento explícito da questão pode até piorar a dinâmica das relações. Nesse caso, se a aula é de espanhol, uma possibilidade para introduzir a temática da pluralidade talvez seja aproveitar os aparatos culturais oferecidos, principalmente pelos meios de comunicação, como novelas, filmes, programas humorísticos, propagandas, em que, por exemplo, a figura de estrangeiros ou a própria língua são tematizadas (personagens hispânicos, brasileiros falando espanhol ou mesclando as duas línguas etc.).

Em relação à questão dos estrangeiros, não são raros os programas televisivos em rede aberta que volta e meia, na ficção ou não, trazem a presença de figuras que, por exemplo, são ridicularizadas pelo seu sotaque. Normalmente os jovens acompanham programas dessa natureza e, se incentivados, poderão eles mesmos coletar situações retiradas da mídia sobre esse assunto para depois serem abordadas e discutidas em sala de aula.

Esse processo de sensibilização é lento e muitas vezes poderá acontecer de os alunos dizerem algo do tipo “nunca havia pensado sobre isso antes”, e será essa uma grande vitória do professor, mas também outros afirmarem “isso é uma bobagem”. O fato é que as questões identitárias, sejam quais forem os aspectos em que se desenvolvam, acabam sempre nos direcionando, como sujeitos em discurso que somos, para um caminho perturbador, que mexe com certezas, com pré-construídos, com verdades, com um modo excessivamente pragmático de ver o mundo em que o capitalismo vem, ao longo da história, tentando nos fazer acreditar. Assim, esse é um terreno sempre arenoso para habitar e, como professores, é preciso que saibamos disso até para compreender quando um aluno afirma que discutir esses assuntos não passa de “bobagem”.

Para concluir a conversa...

Quando comecei a falar de identidade, manifestei minha frustração ao narrar minha participação em um evento que, abordando o tema, se referia exclusivamente à questão da obtenção de documentação para estrangeiros no país e para brasileiros no exterior. Se naquele instante não vinculei toda a discussão por mim já conhecida dos estudos da linguagem e das ciências humanas/sociais sobre identidade ao assunto da obtenção de documentação é porque, confesso, faltou-me sensibilidade para compreender o quão difícil deve ser para alguém não ser cidadão. No final das contas, sem carteira de identidade um estrangeiro não pode procurar emprego, não usufrui de nenhum direito, não tem e não pode nada no país onde reside, já que ele está simplesmente ignorado/apagado enquanto sujeito. Ter uma certidão de nascimento e uma identidade de papel é o primeiro passo no processo de inclusão social.

O interessante nesse jogo de inclusão/exclusão é que nada garante que, por meio da obtenção desse papel, está assegurada a condição de cidadão a esse estrangeiro, como pude perceber certa vez, quando escutei uma aluna uruguaia dizendo que, no primeiro ano em que viveu no Brasil, passou trancada dentro de casa, sem interagir com ninguém, porque não falava português e não queria que na rua, nas lojas, nos restaurantes etc., as pessoas percebessem que não era brasileira. A subjetividade dessa aluna foi, com certeza, marcada fortemente por um processo tenso de relação com o mesmo e o diferente, com a identidade e a alteridade.

Se existe uma palavra-chave para compreender as diversas situações e vivências aqui apresentadas, por menor relação que elas possam parecer ter umas com as outras, pode ser resumida em uma só: **sensibilidade**. Não só para saber que a diferença existe, mas para de alguma maneira conseguir compreender posições identitárias divergentes das nossas. Afinal de contas, esse é o grande desafio de nós professores, de nossos alunos, enfim, da humanidade em geral. É nesse caminho desestabilizador que nos cabe trilhar.

Capítulo 10

Ler e escrever: muito mais que unir palavras

*Dayala Paiva de Medeiros Vargens**
*Luciana Maria Almeida de Freitas***

[...] perguntei a uma menina de oito anos como eles conseguiam jogar um jogo novo que vinha em inglês. Ela me olhou muito espantada e respondeu: Oxente! Futuca! Ou seja, ela constrói a forma de aprender, constrói o conhecimento, experimentando, fazendo, reconstruindo, errando, acertando, testando hipóteses.
(Nelson Pretto, em entrevista ao Jornal do Brasil, 28/11/1999)

Introdução

O objetivo deste artigo é propor algumas reflexões acerca de questões relativas ao ensino da leitura e da produção textual em Espanhol Língua Estrangeira (ELE), com foco na Escola Básica. Como suporte teórico da discussão, recorre-se fundamentalmente à concepção dialógica de linguagem, em especial ao conceito bakhtiniano de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003).

As discussões aqui expostas são fruto tanto de investigações quanto de experiências na formação de professores de espanhol, na disciplina Prática de Ensino, e de articulações intensas realizadas

* Doutoranda do Programa de Línguas Neolatinas. Professora assistente da Faculdade de Educação da UFF.

** Doutora em Letras Neolatinas. Professora da Faculdade de Educação da UFF.

com as escolas públicas e com os docentes que acolhem os licenciandos na qualidade de estagiários. Dessa forma, busca-se estabelecer aquilo que, na perspectiva ergológica da atividade¹ (SCHWARTZ, 1997), entende-se como um movimento de dupla antecipação entre os saberes formais e o trabalho. Se o saber acadêmico antecipa a experiência no trabalho, o saber da experiência antecipa a atividade dos formadores, em um diálogo que deve ser permanente.

A seguir, serão apresentadas cinco seções: a primeira com uma reflexão sobre o papel das línguas estrangeiras na Escola Básica, a segunda com questões teóricas acerca do conceito de gêneros do discurso e de suas implicações para o ensino, a terceira com a abordagem de teorias a respeito da leitura e da produção textual, a quarta com a apresentação e discussão de propostas de sequências didáticas para o ensino da leitura e da produção textual no Ensino Básico, a quinta e última com as considerações finais.

A língua estrangeira no contexto escolar

O que esperamos alcançar com o ensino da leitura e da produção de textos em espanhol no Ensino Básico? Antes de adentrarmos propriamente a temática central deste texto, entendemos que caberia colocar em cena uma indagação prévia: qual o papel das Línguas Estrangeiras (LE) na escola? Julgamos necessário retomar brevemente esse debate porque entendemos que a abordagem das competências de leitura e de escrita possui relações com os objetivos mais amplos do seu ensino e da própria Educação Básica.

Os documentos vigentes que orientam o currículo escolar, *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC/SEF, 1998) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC/SEB, 2006), embora distintos

¹ Segundo Freitas (2010, p. 74) “a Ergologia é um estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Um de seus fundamentos é o dispositivo de três pólos. Trata-se de um espaço epistemológico que é resultado da negociação entre saberes, atividades e valores. Assim, a Ergologia é uma disciplina sinérgica, na qual ocorre uma dinâmica entre três elementos centrais. O primeiro é o pólo das disciplinas acadêmicas, com seus conceitos, métodos e formulações. O segundo pólo é o das forças de convocação e reconvocação, que são os saberes gerados nas atividades pelos trabalhadores que constroem saberes investidos nas ações e respostas às prescrições. O terceiro é o pólo da disciplina ergológica, com suas exigências éticas e epistemológicas com relação à análise do trabalho”. No texto de Del Carmen Daher e Vera Sant’Anna, na primeira parte deste livro, aborda-se essa questão.

em diversos aspectos, coincidem na atribuição às LE do papel de propiciar ao aluno a ampliação do domínio ativo do discurso em diferentes comunidades e situações discursivas. Assim, espera-se que o discente aumente a sua autopercepção como ser humano e seu amplo exercício da cidadania. Com relação a esse aspecto, os Temas Transversais (PCN, 1998) – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo – ocupam um papel fundamental pois encaminham as escolhas temáticas das aulas em direção a questões políticas e sociais relevantes.

Segundo os documentos citados, a natureza da linguagem é ao mesmo tempo social e cognitiva. Entendem o uso da língua como uma prática social entre sujeitos que ocupam papéis historicamente marcados. Desse ponto de vista, diríamos que ensinar línguas é mais do que ampliar a possibilidade de o indivíduo se comunicar em diferentes veículos e formatos. É, sobretudo, nosso compromisso como educadores linguísticos, ensinar a interagir discursivamente em tempos e espaços distintos, viabilizando a produção de novos sentidos e de novos textos.

A opção, após a promulgação da atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), da parametrização dos currículos em lugar da imposição de diretrizes, evita a determinação de métodos ou conteúdos específicos que o professor deva implementar na escola. Rompe-se, assim, com uma visão, que hoje ainda é fundamentalmente difundida pelos cursos de idiomas, que entende o ensino de línguas como o emprego fiel de metodologias padronizadas. O fato é que, cada vez mais, inscreve-se com melhor nitidez, pelo menos nos estudos e documentos vigentes, a necessidade de superação de tal perspectiva e a insistência no papel da LE na escola subordinado a um objetivo educacional mais amplo. Segundo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), espera-se alcançar, ao término desse nível escolar a formação intelectual, ética, crítica que permita ao aluno seguir seus estudos, inserir-se no mercado de trabalho e exercer a sua cidadania.

Abrindo mão da apresentação de modelos didáticos prontos para ensinar uma língua estrangeira, os *Parâmetros e Orientações Curriculares* que norteiam o currículo da Educação Básica defendem uma visão de ensino pautada nos pilares da interdisciplinaridade e da transversalidade. Não cabe, portanto, conceber essa disciplina isoladamente. É preciso, sobretudo, identificar a sua relação com os

outros saberes escolares, fazendo da aula um espaço de aprendizagem que vai além da sistematização linguística. É, justamente, a articulação de saberes que possibilitará ao aluno engajar-se discursivamente e, ao mesmo tempo, ampliar as suas práticas discursivas em diferentes contextos. A interrelação mais evidente e necessária é aquela que se dá entre língua materna e línguas estrangeiras, considerando o papel que devem representar para a expansão do letramento do estudante.

Portanto, em busca da ruptura com a tradicional concepção de “alfabetização” em uma dada língua, a proposta educativa dos letramentos múltiplos faz-se também presente no ensino de LE, deixando de conceber a leitura e a escrita como meras habilidades de decodificar e codificar em uma língua para vê-las como práticas sociais relacionadas a diferentes contextos sociais. Sob esse ponto de vista, cabe à escola propiciar ao aluno um vasto leque de possibilidades de uso da língua, o que nos remete, em uma dada perspectiva de linguagem, ao conceito bakhtiniano de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009). Assim sendo, teceremos, a seguir, algumas considerações sobre a importância do estudo dos gêneros no ensino da LE na escola.

O estudo do gênero: leitura e produção escrita como práticas sociais

A partir da perspectiva de Bakhtin (2003), passaremos a refletir acerca do conceito de gênero discursivo. Segundo o autor, os enunciados não existem fora de um contexto, de uma atividade humana, de uma situação social. Se toda esfera de atividade humana está relacionada com a utilização da língua, cada uma delas elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262), que são os gêneros do discurso. Assim, cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, cuja ampliação está relacionada com o desenvolvimento e a complexidade da própria esfera. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso significa, para Bakhtin (2003), desvirtuar a historicidade de nossas reflexões e enfraquecer o vínculo que une a língua à vida. Os elos existentes entre as esferas da atividade humana e os gêneros discursivos são destacados no pensamento do autor:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]. (*op. cit.*, p. 261)

Se, por um lado, cada enunciado é marcado por essas formas pré-existentes dos gêneros, de acordo com as condições específicas e as finalidades da esfera da atividade que o engendra, por outro, ele é único e singular, em diálogo com a situação de enunciação. Dessa forma, o enunciado possui elementos, ao mesmo tempo, previsíveis e imprevisíveis, regulares e singulares. É preciso ressaltar, no entanto, que os gêneros não são moldes aos quais o enunciador deve adaptar seu enunciado (MAINGUENEAU, 2002), mas formas mais ou menos estáveis de enunciados que dirigem os interlocutores no processo do discurso (BAKHTIN, 2003).

Há, nos dias atuais, uma verdadeira proliferação de propostas de tipologias textuais das mais diversas naturezas (BRANDÃO, 2003). No entanto, como ressalta Brait (2000), os gêneros vão muito além de qualquer tipologia que enfoque a sequência textual, pois se relacionam com as esferas da atividade humana e, consequentemente, com a produção, circulação e recepção dos enunciados. Segundo Bakhtin (2003), a comunicação humana e a existência dos diferentes gêneros estão sempre relacionadas com as atividades e são compartilhadas pelos sujeitos em um tempo e em um lugar históricos específicos.

Para comunicar-nos em um campo da atividade humana é fundamental, segundo Bakhtin (*op. cit.*), dominar o repertório de seus gêneros. Portanto, podemos conhecer muito bem uma língua, como nossa própria língua materna, e não sermos capazes de comunicar-nos em determinados campos, já que não conhecemos as formas de seus gêneros do discurso: nem todos os falantes nativos de português, por exemplo, são capazes de escrever uma tese e um memorando ou de dar uma conferência e comunicar-se com o piloto de

um avião para dar instruções de pouso. O que se acaba de dizer significa que é impossível alcançar o domínio de toda uma língua; o que sim se pode alcançar é o domínio de um conjunto limitado de seus gêneros. A consciência de que a capacidade de comunicação em uma língua é manejar alguns de seus gêneros, aqueles que se relacionam com as práticas sociais exercidas pelo sujeito, é, a nosso ver, um ponto chave para o ensino de línguas estrangeiras, pois indica caminhos para a determinação de seus objetivos e conteúdos.

Assim sendo, para Bakhtin (*op. cit.*), é a existência dos gêneros que viabiliza a comunicação humana. Neles, concretiza-se o enunciado. Dialogando com o enfoque bakhtiniano, Maingueneau (2002) considera que a competência comunicativa consiste essencialmente no domínio dos gêneros do discurso em questão e sua interação com a competência linguística (aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais, fonológicos) e com a enciclopédica (conhecimento de mundo) possibilita a construção de sentidos sobre os enunciados. Assim, consideramos que ampliar o conhecimento de gêneros variados, pertencentes a contextos mais próximos ou mais distantes da realidade do aluno, é uma maneira de tornar possível a expansão das práticas discursivas dos discentes, isto é, das suas possibilidades de agir no mundo.

É importante atentar para o fato de que, na realidade, a presença dos gêneros na escola antecede aos objetivos mais recentemente traçados para o ensino de línguas pelos atuais *Parâmetros e Orientações Curriculares*. Referindo-se especificamente ao ensino da língua portuguesa, aponta Rojo (2008) que, por meio da didatização da Poética e da Retórica aristotélicas, os gêneros chegaram à escola brasileira há mais de cem anos dando, em um primeiro momento, maior destaque aos gêneros literários, que exerciam peso majoritário e papel modelar nos exercícios de uso da língua.

Ao longo dos anos, as tradicionais antologias perderam espaço para novos materiais didáticos que, de certo modo, permitiram a entrada de novos gêneros discursivos nas aulas de LE. Vale lembrar que Antenor Nascentes, então professor catedrático do Colégio Pedro II, no final de sua *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* (1934), apresenta um capítulo intitulado O ensino pratico do hespanhol, no qual afirma: “Em vez da versão de trechos de antologias, é preferível ensinar a redigir cartões postais, telegramas, bilhetinhos, cartas, que são as coisas que o aluno precisará escrever

em língua estranha” (p. 119). Ainda que a discussão sobre gêneros como objeto de estudo não estivesse em voga, nas recomendações de Nascentes, notamos uma clara preocupação em privilegiar, no ensino da língua espanhola, os gêneros mais frequentemente usados pelos discentes em LE.

Ainda que se faça menção à importância da diversificação dos gêneros no espaço escolar em uma gramática da década de 1930, verifica-se, porém, que as práticas didáticas consolidadas ao longo dos anos seguintes caracterizaram-se pelo privilégio da presença de alguns gêneros em detrimento de outros e, quando preservada a sua diversidade, pelo tratamento diferenciado atribuído a cada um deles na aula de LE², por sua presença como mero exemplo da aplicação de regras da gramática normativa ou ainda pela valorização ora de gêneros orais, ora escritos. Levando em consideração que a novidade não é a presença dos gêneros na sala de aula de LE mas sim o tratamento que a eles podemos conferir, cabe indagar-nos acerca do lugar dos gêneros discursivos na aula de LE na atualidade. Como mencionamos anteriormente, a partir de uma ótica baktiniana, eles são indispensáveis para a comunicação humana. Aprendemos, inicialmente, a nos comunicar em determinados gêneros mais familiares e, ao longo da vida, estamos sujeitos à aprendizagem de muitos outros que fazem parte das esferas pelas quais circulamos. Alguns são mais estáveis em diferentes línguas e culturas, ao passo que outros preservam com maior intensidade os traços de cada uma delas. Conhecer, portanto, os gêneros de uma LE é um elemento essencial para alcançar a competência discursiva nessa língua, isto é, para produzir e compreender sentidos que circulam nos contextos socioculturais em questão.

Se acreditamos que nossas práticas de linguagem se dão por meio de enunciados concretos que pertencem a gêneros do discurso, o ensino de línguas maternas e estrangeiras deveria seguir o mesmo caminho. Nessa perspectiva, somente assim se pode desenvolver a competência comunicativa conforme proposta por Maingueneau (2002).

² Reis e Vázquez (2009), em recente estudo a respeito do lugar atribuído às histórias em quadrinhos nos livros didáticos de E/LE, apontam que existe um engessamento no início das lições didáticas que, em geral, privilegiam os gêneros dialogais. Outros gêneros como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, permanecem em segundo plano e são relegados ao final das lições.

O autor também afirma (*apud* BRANDÃO, 2003) que todos os gêneros do discurso estão associados a uma organização textual. Portanto, se existe a pretensão de ensinar uma língua a partir dos gêneros, é conveniente associá-los às variadas tipologias, em especial, às que estudam as sequências de textos. É importante ter sempre em conta que não podemos concretamente **descrever**, **narrar** ou **argumentar** se não o fazemos por meio de um gênero específico. Por exemplo, narramos em um conto, argumentamos em um editorial, descrevemos em uma receita etc. Nesse sentido, mesmo que os documentos oficiais para línguas estrangeiras não contemplem explicitamente a noção de gênero discursivo, a articulação entre o estudo da organização textual e o estudo dos gêneros nos parece de enorme importância no ensino de LE e no desenvolvimento das competências leitora e escrita.

No que se refere ao ensino da leitura e da produção textual, o caso específico de que tratamos neste texto, é primordial esta interação entre as competências enciclopédicas, linguística e genérica (relativa aos gêneros discursivos). É possível trabalhar, por exemplo, em uma atividade de compreensão leitora, os elementos sistêmicos associados a um gênero do discurso e a sua sequência textual.

Ainda que reconheçamos a importância dos gêneros discursivos como objeto de ensino na aula de línguas estrangeiras, devemos evitar procedimentos didáticos que se restrinjam às atividades meramente analíticas – as tipologias genéricas – tal como o fizemos com a gramática ou com o próprio texto. Kleiman (2006, p. 33), embora considere que o trabalho analítico seja necessário para a sistematização dos saberes, ressalta que “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero e não ao contrário”. Em discussão sobre o ensino de produção textual em Língua Portuguesa, Bunzen (2006) compartilha da mesma preocupação da autora citada. Segundo ele, o enfoque da estrutura composicional tem sido privilegiado em detrimento da reflexão sobre os contextos/situações de produção dos textos. Como exemplo, o autor apresenta uma proposta de um livro didático que solicita aos alunos a elaboração de um telegrama. Na atividade, especifica-se que os interlocutores devam ser colegas de classe e o objetivo do telegrama seja informar ao destinatário que não poderá ir a sua casa para fazer uma tarefa escolar. Essa proposta didática, critica Buzen (2006), apesar de indicar o gênero, os interlocutores e o objetivo do texto, desconsidera completamente

a função social do gênero telegrama na atualidade. Quais de nossos alunos, nos dias atuais, enviariam um telegrama para desmarcar um encontro com um colega de turma? Uma atividade como essa “reduz a função social do gênero telegrama a uma equação função/modelo de texto escolar” (SIGNORINI *apud* BUZEN, 2006, p. 153). Embora isso não signifique que a atividade com o telegrama não possa ser proposta na sala de aula, é fundamental ressaltar essa característica, que lhe atribui novos sentidos em função da sua inadequação ao contexto.

O exemplo anterior nos leva a refletir sobre as implicações da escolha das atividades didáticas tanto no âmbito da leitura como no da produção textual. Nota-se a estreita relação entre a referida escolha e a forma de produção de conhecimento que pretendemos valorizar no contexto escolar. Gibbons *et alii* (1994, *apud* MOITA LOPES, 1998) distinguem duas formas de produção de conhecimento: a disciplinar e a transdisciplinar. Ao contrário do modo tradicional, o segundo modelo é gerado pelas necessidades de um dado contexto de aplicação, diluindo, então, a dicotomia teoria/prática, assim como os limites impostos pelas disciplinas e instituições engessadas. Uma das características desse modelo é a responsabilidade social e a reflexão, tornando essenciais o impacto social da questão estudada e o envolvimento de seus participantes em todo o processo.

O interesse na produção de conhecimento com maior responsabilidade social vai ao encontro da crítica apresentada nos PCN (1998, p. 44-45) sobre o “fenômeno do texto sobre a escova de dente”. Essa metáfora se refere a um tipo de escolha de textos, muito frequente em sala de aula de LE, que desloca a linguagem do mundo social, dificultando indubitavelmente o engajamento discursivo do aluno e restringindo o papel do ensino de LE na escola.

Na seção que se segue, discutiremos algumas abordagens teóricas sobre a leitura e a produção escrita.

Abordagens teóricas sobre leitura e produção escrita

O século XX, em especial o período que vai da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) à década de 1970, foi marcado, no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras, por métodos (direto, audiolingual, situacional) cujo foco estava nas competências orais. Portanto, leitura e escrita tornaram-se apenas um complemento

pouco valorizado nas aulas de LE e, conseqüentemente, pouca atenção se dedicou a tais competências.

Com o avanço dos enfoques comunicativos desde os anos 70, que, parcialmente, coincidiu com a expansão do espanhol no Brasil ocorrido a partir dos anos 90, propunha-se um ensino que buscava valorizar de forma mais equilibrada as quatro habilidades linguísticas. No entanto, a ilusão da transparência entre espanhol e português fazia – e talvez ainda faça – com que as competências escritas fossem pouco trabalhadas em aula. Como demonstrou Junger (2002) a respeito da leitura, inclusive nos cursos universitários de formação de professor de ELE há uma carência no espaço dedicado à reflexão sobre a leitura. Podemos inferir que tal carência alcança, igualmente, a produção textual, embora não seja do nosso conhecimento estudos que o comprovem. Entre línguas estrangeiras e língua materna parece haver-se criado um hiato que isolava as competências orais como responsabilidade das primeiras e, as escritas, como pertencentes à seara da segunda. Subjaz a tal separação a expectativa de que houvesse, portanto, uma transferência automática dos conhecimentos do aluno sobre leitura e escrita em língua materna para as estrangeiras.

Apesar de tal situação, é possível constatar que, no âmbito da pesquisa a respeito das línguas estrangeiras, as competências escritas, especialmente a leitura, vêm sendo objeto de discussão intensa no Brasil. O grande impulso à investigação sobre o ensino da leitura em LE no Brasil ocorreu a partir dos anos 80, com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental (*Brazilian ESP Project*). Coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, a ênfase na leitura se deu em virtude de uma análise de necessidades realizada ao princípio do programa. Seu objetivo era capacitar os docentes de universidades e de escolas técnicas federais para o trabalho orientado ao desenvolvimento da competência leitora. Ainda que estivesse dirigido primordialmente ao ensino de inglês, o projeto foi muito importante para o desenvolvimento das pesquisas relativas ao espanhol para a leitura. Além disso, ainda nos anos 80 e a partir do conhecimento do *Brazilian ESP Project*, o grupo de professores da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (RJ) implementou um projeto, com o apoio pedagógico da Escola Técnica Federal de Química (RJ), no qual as propostas voltadas para a leitura eram utilizadas não só no ensino do inglês, mas também na sala de aula de espanhol e de francês.

As investigações que têm como objeto a leitura vêm desenvolvendo-se, segundo Junger (*op. cit.*), há mais de 30 anos. São trabalhos que se enquadram em perspectivas teórico-metodológicas distintas e, em alguns casos, até antagônicas. Cada paradigma teórico se constrói em torno da resposta a uma pergunta chave: o que é ler? Portanto, não há só uma resposta para essa questão. É o que nos mostram as pesquisas que têm como objeto a leitura (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2006; FREIRE, 1989), visto que as concepções sobre o ato de ler estão atreladas às perspectivas teóricas por elas privilegiadas. Em tão poucas linhas, não seria possível abordá-las em detalhe. Vejamos, apenas, algumas concepções que ganharam destaque na história do ensino de LE.

Moita Lopes (1996), entre outros autores, menciona três principais modelos de leitura: o ascendente, o descendente e o interativo.

No primeiro modelo, conhecido como ascendente, a leitura é um processo de decodificação hierarquicamente realizado dos elementos do texto: letras, palavras, frases e períodos são processados pelo leitor de forma sequenciada. Com isso chega-se à compreensão daquilo que se encontra no texto de forma imanente. O leitor assume uma posição que é, portanto, passiva: um receptor dos sentidos que estão somente no texto (MOITA LOPES, 1996; SOLÉ, 2004).

No segundo modelo, designado como psicolinguístico ou descendente, é o leitor quem atribui significado ao texto. Contando com sua bagagem – que inclui seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo – o leitor antecipa o conteúdo do texto e o confirma por meio da leitura em um processo que também é sequencial e hierárquico (SOLÉ, 2004).

Um terceiro modelo de leitura, o interacional, considera o fluxo de informação como um processo ao mesmo tempo ascendente e descendente. Nesse caso, o processo de ler envolve tanto o conhecimento do leitor como a informação do texto (KLEIMAN, 2006). Dentro de tal paradigma, a leitura é interativa porque a informação flui em mão dupla: uma parte do texto, com suas marcas linguísticas, outra que vem do leitor, que aporta as informações e vivências à atividade de leitura (MOITA LOPES, 1996). Advogando esse último modelo de leitura, Moita Lopes (*op. cit.*) sugere que, a ele, seja somada uma concepção interacionista do significado, que deve ser negociado na leitura. Para essa perspectiva, o significado não está no texto nem no leitor, senão na interação que constrói um

ato comunicativo historicamente situado entre sujeitos com lugares sociais marcados. Dentro dessa abordagem, o leitor deixa de ser um passivo receptor dos sentidos imanentes do texto ou aquele que lhe atribui todos os sentidos. Seus conhecimentos prévios (sistêmicos, textuais e de mundo) são fundamentais para a compreensão leitora, mas eles interagem com uma materialidade textual. Compartilhando do modelo de leitura interativa, Solé (2004) considera que, em um processo que implica ativamente o leitor na construção de significados, uma primeira condição faz-se necessária: é imprescindível que o leitor identifique o propósito da leitura. Em outras palavras, é fundamental que o aluno/leitor reconheça a finalidade do seu esforço. Caso contrário, dificilmente se sentiria motivado a traçar as estratégias para a leitura: estabelecer inferências, preencher lacunas de compreensão, elaborar hipóteses sobre o que se lê, confirmar ou reestruturar hipóteses, relacionar partes do texto, empregar processos de leitura superficial (*skimming*) ou buscar um dado específico (*scanning*) etc.

Além desses três modelos de leitura, acreditamos que são importantes as contribuições das perspectivas enunciativas de linguagem (MAINGUENEAU, 1997; 2002; AUTHIER-REVUZ, 1998), cujas origens estão nos trabalhos, entre outros, de Bakhtin (2003) e de Benveniste (2005). Segundo a visão enunciativa da língua, todo enunciado está ancorado a uma situação de enunciação, a um EU-TU-AQUI-AGORA. A produção de enunciados está sempre relacionada à existência de um enunciador (EU) que inscreve em sua enunciação, de múltiplas formas, a si mesmo, ao co-enunciador (TU/leitor) e ao seu enunciado em um momento histórico específico (AQUI/AGORA). Portanto, o enunciado é sempre assumido por um sujeito, interativo e contextualizado (MAINGUENEAU, 2002). Ser **assumido por um sujeito** não supõe uma concepção homogênea do discurso; ao contrário: a produção da linguagem, nessa perspectiva, é heterogênea, posto que em todos os enunciados há muitas vozes que circulam. Essa heterogeneidade é constitutiva da linguagem e do sujeito e pode manifestar-se de maneira mais ou menos explícita. Cabe ao co-enunciador/leitor construir os sentidos que se instauram na enunciação a partir do seu conhecimento linguístico, enciclopédico e do gênero em questão (MAINGUENEAU, 2002). Para tanto, o conhecimento genérico (do gênero) é fundamental, posto que cada gênero possui características mais ou menos está-

veis e, além disso, possibilita ao leitor fazer inferências acerca da natureza do enunciado (DAHER; SANT'ANNA, 2002).

Não existe um modelo de leitura enunciativa. Na verdade, há pouca produção a partir dessa concepção teórica a respeito especificamente da compreensão leitora ou do seu ensino. Podem-se citar como exemplos os trabalhos de Maingueneau (1996) sobre a leitura de textos literários e os de Daher e Sant'Anna (2002) e Junger (2002) sobre o ensino da compreensão leitora em ELE. Sem contrariar os fundamentos da vertente sociointeracional, os estudos que concebem a leitura como processo enunciativo, incorporam noções como interdiscursividade, intertextualidade e heterogeneidade (DAHER; SANT'ANNA, 2002). Além disso, investigações que seguem essa perspectiva, tal como o trabalho de Daher e Sant'Anna, ressaltam a contribuição do conhecimento do gênero ao ensino da leitura.

Conceber o uso da língua como forma de interação historicamente situada por meio de gêneros discursivos também implica mudanças no ensino de produção de textos, se levamos em consideração que subjazem às práticas em sala de aula diferentes visões teóricas sobre o que é a linguagem, o texto e, inclusive, sobre o papel do ensino de línguas.

Assim como o ato de ler, a atividade de produção escrita dispõe de várias acepções que estão vinculadas ao modo pelo qual entendemos a própria natureza da linguagem. Recorrendo ao trabalho de Elias e Koch (2009), encontramos três grandes modelos de concepção da escrita que, em suas linhas gerais teóricas, assemelham-se aos modelos de leitura que acabamos de ver.

O primeiro modelo considera a língua como o foco da escrita. Isto é, o texto é produto da codificação realizada pelo autor que, por sua vez, precisa conhecer amplamente as regras gramaticais e o vocabulário de uma dada língua para que possa criar um texto transparente, sem implicitudes.

Para o segundo modelo, o foco está no escritor. Este se configura como o controlador do texto, que será fruto da representação do seu pensamento. Sob esse ângulo “a escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (*op. cit.*, p. 33).

Como terceiro modelo, as autoras apresentam uma concepção de escrita segundo a qual o texto não resulta de um movimento linear no qual o autor expressa os seus pensamentos ou de uma mera apropriação das regras da língua. Trata-se de uma interação dialógica escritor-leitor, ambos sujeito ativos que não apenas interferem na construção do texto, mas que são construídos no próprio texto. Para esse modelo, cujo foco é a interação, a realização da produção textual exige do produtor o uso de diferentes estratégias. Elias e Koch (*op. cit.*, p. 34) apontam as seguintes:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

A distinção entre os modelos anteriores e as diferentes maneiras de conceber o ato da escrita permite-nos melhor compreender a diferenciação proposta por Geraldi (2006) entre “redação” e “produção textual”. Para o autor, essa distinção consiste numa consistente mudança de postura no âmbito do ensino. Na tradicional metodologia de trabalho que preserva a redação, a escrita possui um caráter artificial que não estimula o engajamento discursivo do aluno. Afirma Geraldi:

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (p. 128)

Desse modo, Geraldi sugere uma mudança de atitude dos professores ante os alunos, dos quais devemos nos tornar interlocutores para respeitar a sua palavra, o seu mundo. Em suma, acredita-se que o trabalho com a produção textual dentro de uma perspectiva dialógica teria como características, além da realização de atividades que antecedem o ato da escrita, uma nova concepção sobre o papel do aluno, concebido, agora, como sujeito. Ou seja, aquele que tem consciência das suas palavras e das suas ações, sendo capaz de confrontar suas experiências de vida, seu saber acumulado.

Diríamos, então, que o aluno/leitor no ensino básico precisa ser instigado a “futurar” para que se realize o ato da leitura e a produção textual. Como fazê-lo? A seguir apresentaremos propostas de sequências didáticas e exemplos de sua aplicação que, a nosso ver, parecem despertar o interesse dos estudantes e estimular o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Leitura e produção textual na sala de aula de espanhol: sequências didáticas

Abordadas as dimensões teóricas acerca da leitura e da produção textual, passemos agora a apresentar e discutir propostas de sequências didáticas para a aula de espanhol. Iniciamos, então, com a definição de sequência didática e, para isso, recorreremos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94): “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Cabe reforçar que ao trazermos tais sugestões não estamos buscando proporcionar uma receita pronta para ser aplicada em qualquer situação de ensino. Nosso objetivo é colocar em discussão duas sequências, uma de leitura e outra de produção de textos, que podem funcionar como exemplos ou como pontos de partida para os docentes do Ensino Básico.

Com relação à leitura, acreditamos que a proposta de sequência do modelo interacionista é frutífera e pode ser adequada para as aulas de ELE na Escola Básica. Embora já amplamente abordada em muitos textos e documentos (MOITA LOPES, 1996; SOLÉ, 2004; PCN-EF, 1998), retomaremos suas indicações.

A primeira importante tarefa docente na atividade de leitura é a seleção do texto a ser trabalhado. Sua escolha deve estar em correlação com os objetivos didáticos visados. Solé (2004) recorda

que a leitura pode ter objetivos diversos e que todos eles devem ser trabalhados em aula. Nós lemos para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar um texto próprio, para ter prazer, para uma platéia, entre outros. Todos esses objetivos constituem, na verdade, práticas de linguagem frequentes no mundo social e que, por essa razão, precisam ser praticados em sala de aula se consideramos que a escola deve dedicar-se a promover práticas didáticas que dialoguem com o mundo extramuro escolar. Além disso, de acordo com a perspectiva teórica à qual nos filiamos, o dialogismo bakhtiniano, a seleção textual deve levar em conta, fundamentalmente, o seu gênero, pois nos comunicamos por meio de enunciados que são relativamente estáveis e, conforme explicitamos mais acima, o conhecimento genérico é chave para a construção de sentidos.

A abordagem interacionista da leitura advoga que o trabalho dessa competência em sala de aula deve contar com três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A **pré-leitura** visa a realizar a primeira aproximação do aluno ao texto. No mundo social, sempre que vamos ler temos pistas prévias variadas a respeito do texto que nos sensibilizam quanto aos possíveis sentidos que podem ser construídos a partir daquela materialidade linguística: por exemplo, quando recebemos um panfleto na rua, automaticamente identificamos seu gênero; quando abrimos um jornal ou uma revista, é possível que saibamos de antemão não apenas o gênero que leremos, mas também a natureza e a linha ideológica dos assuntos que encontraremos ali abordados. Dessa forma, proporcionar uma aproximação ao texto por meio da pré-leitura é, de alguma forma, tentar reproduzir em sala de aula uma prática dos sujeitos em sociedade e que, a nosso ver, é fundamental para a construção de sentidos. Se os gêneros na escola estão didatizados e perderam parte de sua estrutura (como, por exemplo, o seu formato físico), a pré-leitura pode colaborar para a recuperação de suas pistas. Assim sendo, durante essa fase podemos ativar o conhecimento prévio dos estudantes explorando elementos genéricos, enciclopédicos e linguísticos. Sugerem os PCN:

[...] em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte; [...] em relação à organização textual: explorar itens lexicais (era uma

vez.), cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc., reveladores da organização textual; situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional. (1998, p. 91-92)

A segunda fase da atividade é a da **leitura**. Trata-se da leitura propriamente dita, guiada por objetivos explicitados previamente aos alunos – como os que vimos acima segundo proposta de Solé (2004) – e da composição dos exercícios que trabalharão a competência leitora dos estudantes.

Há uma série de observações que consideramos importantes a respeito da leitura e dos exercícios de compreensão leitora. Em primeiro lugar, a leitura do texto, salvo circunstâncias específicas³, deve ser silenciosa. Ler em voz alta dificulta a compreensão, pois é um processo linear, enquanto que a silenciosa permite idas e vindas que são individuais e necessárias à construção de sentidos. Além disso, a leitura em voz alta tem um objetivo que não se relaciona à competência leitora, pois visa a avaliar a pronúncia do aluno. Em segundo lugar, ressaltamos que atividades de pergunta e resposta são válidas, mas que estão longe de constituir a única opção possível para trabalhar a leitura. Podemos propor, apenas para citar alguns exemplos, tarefas de ordenação de textos entregues desordenados, atribuição de falas a personagens ou de fragmentos ao texto, criação de novo título, parágrafo ou final do texto, estabelecimento de relações das mais diversas naturezas, entre muitos outros. Em terceiro lugar, cabe reforçar que a atividade de leitura não deve compor-se apenas de exercícios que buscam a identificação de um fragmento no texto. Embora seja válido trabalhar com atividades dessa natureza, ela se relaciona com o objetivo de localização de dados precisos por meio de uma leitura seletiva e rápida, como o horário do cinema no jornal ou uma palavra no dicionário. Quando realizamos, em nossa sala de aula, somente ou de maneira prioritária, exercícios dessa natureza, acabamos incorrendo naquilo que Marcuschi (1996) denomina de atividade de “cópiação”, não de compreensão. Assim

³ Referimo-nos aqui a uma atividade como a prática de um jogral ou a leitura de um texto em uma cerimônia da escola, como uma formatura.

sendo, destacamos o relevo de construir práticas didáticas de leitura que promovam a interação leitor-texto, que impliquem em um engajamento discursivo do estudante com aquela leitura e não apenas em uma reprodução de fragmentos do texto que não requeiram uma reflexão sobre seu sentido. Em quarto lugar, consideramos essencial a prática das estratégias de leitura. Quando lemos, utilizamos recursos cognitivos inconscientes para construir sentidos sobre o texto. Não temos acesso a tais estratégias, mas a perspectiva interacionista formulou determinadas técnicas que permitiriam a sua reprodução na aula de leitura, ou seja, seriam estratégias metacognitivas. Segundo Solé (2004), que retoma propostas anteriores de outros autores, é necessário trabalhar tais estratégias para promover a autonomia, estimular que os alunos sejam capazes de lidar de maneira inteligente com textos de diversos gêneros e aprender com eles. Aqui não temos espaço para abordar em detalhe essa questão, por isso remetemos o leitor ao livro de Solé (2004)⁴, mas podemos citar o trabalho com a inferência lexical, com palavras-chave, com o assunto, com a fonte, com a área de conhecimento, com elementos de gramática textual, entre outros.

A terceira fase da atividade de compreensão é a **pós-leitura**. Trata-se do planejamento de tarefas que visam a abordar, de maneira mais explícita, uma avaliação crítica do texto e do posicionamento nele expresso e também a promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o mundo do estudante e com a sociedade onde vive. Pode-se propor um debate, a criação de um texto, a realização de uma entrevista a membros da comunidade, a produção de um documentário, entre muitas outras possibilidades que ampliem o que foi abordado no texto e, assim, finalizar aquela atividade de leitura.

No que diz respeito à produção de textos, trazemos a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esses autores, a partir do marco teórico do sociointeracionismo discursivo e ancorados no conceito de gênero do discurso, construíram uma proposta de sequência que visa ao ensino da produção de textos orais e escritos em língua materna. No entanto, consideramos que se trata de um procedimento que pode ser empregado em aulas de línguas estrangeiras, como veremos a seguir.

⁴ Existe uma versão brasileira, publicada pela editora Artmed, intitulada *Estratégias de leitura*.

Para iniciar a preparação da sequência, é preciso selecionar o gênero do discurso que será trabalhado em sala de aula. É importante que a escolha recaia sobre gêneros que possibilitem um exercício da escrita que simule uma prática de linguagem possível de ser exercida no mundo social em que vive o estudante, como nos alertava há mais de 70 anos Antenor Nascentes (1934). O professor deveria sempre perguntar-se, antes de propor uma atividade de produção de textos: meu aluno precisará de fato, nas suas práticas sociais atuais ou futuras, especialmente naquelas que ocorrem no âmbito público, produzir um texto desse gênero? Se a resposta for positiva, temos uma pista de que se trata de um gênero adequado para o trabalho em sala de aula.

Após a seleção do gênero, sempre de acordo com os objetivos de ensino pensados para a turma em questão, a sua abordagem, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conta com quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de problemas e produção final.

A apresentação da situação tem o objetivo de expor aos estudantes a proposta que será desenvolvida. O elemento principal dessa etapa é a promoção do envolvimento dos alunos naquilo que os autores intitulam “problema de comunicação”. Constitui, na verdade, o momento de abordagem do gênero a ser trabalhado naquilo que ele tem de fundamental, na perspectiva de Bakhtin (2003), que é sua relação com a atividade humana e com a produção, circulação e recepção dos enunciados. Assim sendo, os alunos devem entender de que gênero se trata, onde ele circula, quais são os interlocutores mais frequentes, qual é o seu formato e quais serão as pautas do projeto de produção textual que será desenvolvido em torno daquele gênero. Como estamos aqui preocupados com o ensino da língua estrangeira, acreditamos na importância de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito das características do gênero em questão na língua materna. Embora haja diferenças que podem ser significativas na materialização dos gêneros em línguas diversas, há também regularidades em maior ou menor grau que colaboram na construção do texto. Na etapa da apresentação da situação também se trabalha o conteúdo dos textos que serão produzidos. Por exemplo, se a proposta é uma carta de reclamação dirigida ao poder público, abordam-se em sala de aula quais problemas podem ser tratados, quais argumentos são válidos, entre outras questões.

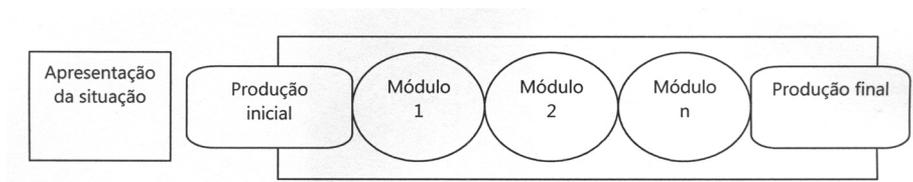
É fundamental que haja uma implicação dos estudantes no projeto e, para isso, a ancoragem da proposta no seu mundo social é um ponto chave.

A produção inicial é o primeiro enfrentamento do aluno com o gênero. Eles devem elaborar um primeiro texto de acordo com o projeto em curso, mesmo que seja uma versão simplificada ou parcial. Ela constitui um importante meio para determinar o que os estudantes já aprenderam e o que precisam aprender ou reforçar acerca do gênero produzido. A avaliação dessas primeiras produções permitirá ao professor selecionar os assuntos que serão abordados nos módulos. Ressalte-se que esse texto inicial não deve receber uma nota, mas é parte significativa da avaliação formativa, pois sua comparação com a produção final permitirá ao professor verificar a construção do conhecimento pelo aluno.

Os módulos visam a abordar os problemas encontrados na produção inicial. Devem ser trabalhados os problemas dos mais diferentes níveis, desde aqueles que dizem respeito à representação adequada da situação de enunciação, até questões relativas ao vocabulário, à ortografia ou à sintaxe, passando também pelas dificuldades na elaboração dos conteúdos e no planejamento do texto. Sugere-se a realização de atividades variadas como as de observação e análise de textos e as de produção simplificada (frases e parágrafos), mencionadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No entanto, como estamos tratando de construção de textos em língua estrangeira, atividades de precisão podem vir a ser necessárias, desde que seu objetivo esteja voltado para a produção do texto em questão. Entendemos que a principal distinção entre o emprego desta sequência em aulas de língua materna e em aulas de língua estrangeira se dê exatamente nas atividades desenvolvidas nos módulos, tendo em vista que alguns problemas encontrados na produção inicial em LE são de outra natureza.

Finalmente, passa-se à produção final, na qual o aluno colocará em prática os elementos abordados nos módulos. Esse texto será avaliado em contraste com aquele produzido inicialmente. Ao corrigi-lo, devem ser utilizados critérios que vão ao encontro do que foi focado nos módulos. É interessante utilizar um mecanismo de correção que apenas indique onde está o erro, mas que dê ao aluno a tarefa de autocorrigir-se.

Veja abaixo uma síntese da sequência construída por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 98):



Essa proposta para a construção de sequências didáticas de produção textual registra semelhanças com as unidades básicas de Geraldi (2006), recuperadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (1998), que organizam a produção oral e escrita a partir do eixo uso-reflexão-uso. Considerado a partir desse prisma, centra-se o estudo da língua nas práticas de linguagem ancoradas em práticas sociais e na atividade humana.

Os dois modelos de sequência didática apresentados nesta seção, embora não sejam únicas possibilidades nesse sentido, permitem o trabalho com a leitura e com a produção escrita na aula de LE em torno do conceito de gênero. A nosso ver, apenas a partir desse conceito é possível ancorar a prática de sala de aula nas práticas sociais e na atividade humana.

Exemplo de atividade de leitura e de produção textual

A seguir, encontram-se dois exemplos de atividades construídas a partir das sequências didáticas de leitura e de produção descritas e discutidas na seção anterior. No lugar de apresentar um **modelo** do que deve ser feito em sala de aula, uma proposta formulada apenas para esse fim, optamos por apresentar atividades que foram, de fato, realizadas em uma sala de aula, com alunos do Ensino Básico, e que integram projetos de ensino mais amplos, os quais, pelas limitações impostas pela natureza deste texto, seria impossível descrever com maiores detalhes.

A proposta de compreensão leitora foi desenvolvida em 2009 por licenciandas⁵ em Letras (Português-Espanhol) da Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsistas de Iniciação à Docência do

⁵ Bruna Maria Silva Silvério, Gabrielle Oliveira Rodrigues, Patrícia Marcelino dos Santos Reis e Paula Luiza Sardinha Fontes.

suprojeto Oficina de leitura em língua estrangeira: inglês e espanhol⁶, integrante do projeto Espaços pedagógicos formativos: a formação de professores em articulação com as escolas públicas, contemplado com o Edital Prodocência da Capes/EB de 2008.

A atividade foi formulada para uma oficina de leitura oferecida no espaço da universidade e destinada a estudantes de Ensino Médio de escolas públicas da Rede Estadual do Rio de Janeiro conveniadas à UFF. O projeto visa a propiciar aos licenciandos mais um campo para a construção crítica e ativa de experiência de estágio curricular, a aprimorar a competência leitora dos alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública conveniadas, a levá-los a se reconhecerem como co-construtores de sentido e a desenvolver sua capacidade de leitura crítica em diversas línguas, inclusive a materna.

O texto selecionado é uma notícia publicada em um jornal espanhol e obtida em sua versão *online*. O objetivo é que os alunos realizem uma leitura para obter informações de caráter geral, o que está de acordo com a prática social de leitura do gênero notícia. Trata-se de um texto sobre o Brasil, mais especificamente sobre uma questão relativa à saúde, o que vai ao encontro desse Tema Transversal proposto pelos PCN. Foi aplicada na segunda aula na oficina, por isso a seleção de um assunto que certamente fazia parte do conhecimento enciclopédico dos estudantes, o que facilita o processo de construção de sentido.

Na pré-leitura, trabalha-se o título do texto. Dessa forma, sensibiliza-se o aluno quanto aos possíveis sentidos que podem ser construídos sobre o texto e ativa-se o seu conhecimento prévio sobre o assunto. Além disso, constitui um intento de reproduzir em sala de aula a prática social de leitura de jornais, na qual a seleção do que ler costuma-se dar a partir de inferências proporcionadas pelos títulos neles presentes. É, portanto, um meio de abordar o gênero discursivo por meio da sua ancoragem na situação de enunciação.

Na fase seguinte, emprega-se um processo de leitura superficial (*skimming*) seguida de uma solicitação de uma leitura profunda. Trabalham-se perguntas que abordam o sentido global do texto, inferência lexical e semântica e gramática textual. Como o exemplo que se traz é a atividade desenvolvida em uma aula que integrava

⁶ Subprojeto coordenado pelos professores da prática de ensino de Letras da Faculdade de Educação da UFF Dayala Paiva de Medeiros Vargens e Luciana Maria Almeida de Freitas (espanhol) e Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (inglês).

uma unidade didática sobre o gênero notícia, o seu objetivo é trabalhar apenas um dos elementos desse gênero, que é o nível de leitura que requer, o *skimming*. Além disso, foi formulada para a segunda aula da turma, tratando-se, portanto, de uma aproximação ao texto em língua espanhola. Por essa razão optou-se por não aprofundar a discussão sobre o estilo e a construção composicional do gênero notícia, embora ela esteja presente na atividade.

Na pós-leitura, são abordadas questões relativas à dengue, à meningite e a outras doenças que afetam muitos brasileiros, bem como a sua prevenção, promovendo-se uma reflexão que dialoga com a sociedade onde vivemos.

Cabe salientar que, como se trata de uma atividade preparada para uma oficina de leitura, cujo foco é o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto, usa-se apenas o português na elaboração de perguntas e respostas. A exigência de perguntas e, principalmente, a de respostas em espanhol imporia ao aluno outro tipo de dificuldade que iria além da compreensão do texto. Entendemos que o professor deva usar a língua materna ou a língua estrangeira de acordo com seus objetivos.

O texto e a atividade proposta:

ELPAIS.com Internacional

El dengue y la meningitis causan alarma sanitaria en el Estado brasileño de Bahía

Las autoridades refuerzan los servicios de emergencia por la muerte de 90 personas

JUAN ARIAS - Río de Janeiro - 14/05/2009

La preciosa ciudad de Salvador de Bahía y el interior del Estado están de luto. En lo que va de año han fallecido 90 personas, la mayoría jóvenes, víctimas de meningitis y dengue, mientras no se ha dado aún en todo Brasil una sola muerte por la gripe H1N1. La última víctima de meningitis, un joven de 17 años murió el domingo pasado. Actualmente hay 20 pacientes internados por meningitis, en la versión más grave de dicha enfermedad, la meningocócica.

El dengue ha matado en Bahía hasta ahora a 49 personas y la meningitis a 41. Según el último informe oficial el número de contagiados de dengue hasta el 3 de mayo era de 66.076 personas, la mayoría también jóvenes.

Bahía, donde dengue y meningitis se han triplicado en este periodo en relación con el mismo periodo de 2008, va a contramano de los otros Estados del país donde en lo que va de año ambas enfermedades han disminuido respecto al año pasado.

El Estado de Bahía es el que tiene mayor incidencia de turismo interno e internacional por sus bellezas artísticas y naturales. Y son precisamente las localidades más turísticas como Salvador, la capital del Estado, Ilhéus, Porto Seguro o Itabuna las localidades más afectadas por dengue y meningitis. En esos lugares se concentra el 50% de los casos, lo que preocupa gravemente a las autoridades. Quizás por ello se niegan hasta ahora a considerar que se trata de una verdadera epidemia.

Sin embargo, las autoridades sanitarias están en alarma y se ha reforzado la distribución de medicamentos a la población y se ha aumentado el número de ambulancias. Incluso se ha decretado el estado emergencia en las ciudades más afectadas.

Bahía y Salvador están considerados como los mayores enclaves negros fuera de África, ya que el 90% de la población es negra o mestiza. Un mestizaje que ha hecho, por ejemplo, famosa la belleza de las mujeres bahianas.

http://www.elpais.com/articulo/internacional/dengue/meningitis/causan/alarma/sanitaria/Estado/brasileno/Bahia/elpepuint/20090514elpepuint_9/Tes - Consulta em 23/04/2010

PRÉ-LEITURA

O professor entrega o texto aos alunos e pede que leiam apenas o título. Em seguida, formula oralmente as seguintes perguntas, as quais serão respondidas também de forma oral pelos estudantes. Nessa etapa, é importante que o professor estimule o debate sobre o tema. As perguntas servem para “quebrar o gelo” e estimular o debate:

1) Qual é o assunto do texto?

Possível resposta: O texto fala da dengue e da meningite na Bahia.

2) A que gênero discursivo pertence o texto? Levando em consideração as informações trazidas no título, qual seria a sua função social?

Possível resposta: Gênero notícia. Informar sobre um assunto.

3) Como tem sido feita a divulgação a respeito dessas doenças em nosso país? O que e onde você já leu ou se informou sobre esse tema?

Resposta livre.

4) Como essas doenças podem ser evitadas?

Resposta livre.

5) Quem conhece uma pessoa que tenha sofrido dessas enfermidades?

Resposta livre.

LEITURA

O professor pede aos alunos que leiam silenciosamente o texto e indica que deve ser, nesse primeiro momento, uma leitura superficial (skimming) com o objetivo de responder às seguintes questões:

1) Qual o objetivo do texto?

Possível resposta: Informar os leitores da grave situação provocada pela meningite e pela dengue na Bahia.

2) Retire do texto até três palavras cujo sentido não parece claro. Em seguida, tente inferir seu significado a partir do sentido global da frase e do texto.

Resposta livre.

O professor solicita que os alunos leiam novamente o texto, de maneira mais detida, para poderem responder às perguntas abaixo:

1) Por que as autoridades ainda não consideram uma epidemia o que está ocorrendo na Bahia?

Possível resposta: Para não causar um pânico geral e, assim, não diminuir o número de turistas da região.

2) No texto, há uma comparação entre a meningite, a dengue e a gripe suína (H1N1). Por que se estabelece tal relação?

Possível resposta: Porque a gripe suína está assombrando o mundo, mas na Bahia as pessoas estão morrendo de doenças já bem conhecidas como a dengue e a meningite.

3) Retire do texto um fragmento em que haja a uma oposição de ideias.

Possível resposta: “Quizás por ello se niegan hasta ahora a considerar que se trata de una verdadera epidemia. Sin embargo, las autoridades sanitarias están en alarma y se ha reforzado la distribución de medicamentos a la población y se ha aumentado el número de ambulancias”.

4) Em que parte do texto instaura-se uma espécie de ruptura ao desenvolvimento do assunto principal da notícia? Qual o efeito provocado por essa ruptura?

Possível resposta: No último parágrafo. Atribui-se ao leitor o lugar de estrangeiro, isto é, de desconhecedor das características da Bahia e de sua população.

PÓS-LEITURA

O professor solicita que os alunos pesquisem em casa sobre as seguintes questões. Como proposta alternativa, o docente pode levar textos variados em espanhol e em português que permitam que os estudantes façam a pesquisa em sala de aula.

1) O texto faz referências a três doenças: meningite, dengue e gripe suína (H1N1). Quais as principais características de cada uma delas? O que elas têm em comum?

Resposta livre.

2) Como se faz a prevenção dessas enfermidades?

Resposta livre.

Após a pesquisa, o professor promove um debate oral guiado por duas questões:

1) Você se previne contra a meningite, a dengue e a gripe suína? De que forma?

Debate.

2) O poder público vem cumprindo seu papel na prevenção dessas doenças?

Justifique.

Debate.

A atividade de produção escrita, baseada no modelo de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e apresentada como exemplo, foi originalmente realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio no Colégio Pedro II⁷ e fez parte de um projeto maior da instituição em torno da temática imigração. Com a finalidade de articular um dos objetivos da Língua Espanhola no

⁷ Instituição federal de Ensino Básico localizada no Rio de Janeiro. É a mais antiga escola pública do Brasil, fundada em 1837.

2º ano, que consistia então em produzir textos narrativos, com o tema da imigração, surgiu a proposta de realizar uma atividade a partir do estudo de histórias de vidas de imigrantes que moravam no Rio de Janeiro.

Conforme a sugestão dada pela professora regente da turma⁸, foi decidido coletivamente que os sujeitos de pesquisa envolvidos seriam imigrantes espanhóis que viviam em uma casa de repouso para idosos chamada Associação Recreio dos Anciãos – Residência Santiago Apóstol, situada próxima à escola. O objetivo final do trabalho era que os estudantes, a partir de visita ao local onde residiam os idosos, elaborassem um diário de pesquisa. Fazia igualmente parte da proposta a criação de um espaço de reflexão sobre o tema da imigração espanhola na cidade do Rio de Janeiro e sobre a valorização dos saberes oriundos da experiência de vida de pessoas idosas.

Para que os alunos produzissem o gênero diário de pesquisa e também pudessem amadurecer a reflexão sobre a temática em questão, o projeto foi dividido em diferentes etapas e, em cada uma delas, foi trabalhado um gênero diferente que, a nosso ver, eram essenciais para a elaboração do produto final: o diário de pesquisa. Na primeira etapa do projeto, privilegiou-se o gênero biografia, ao passo que, na segunda, trabalhou-se com maiores detalhes o gênero entrevista. Somente, na última etapa, foi produzido o gênero diário, que, por sua complexidade, levou os alunos a lançarem mão do conhecimento dos gêneros anteriormente estudados.

Assim sendo, a sequência didática aqui apresentada integrou um projeto maior, composto por várias sequências, cujo objeto é a produção de um diário de pesquisa, levando em consideração o tema da imigração. Apresentamos neste artigo apenas uma de suas etapas: a produção de entrevista. Cabe esclarecer que, embora a entrevista seja um gênero oral, nessa atividade trabalhou-se especialmente o seu componente de produção escrita, que é a preparação do roteiro. A escolha do gênero justifica-se pela sua presença frequente no cotidiano dos alunos, tanto na TV quanto nos jornais e revistas, e pelo fato de propiciar aos estudantes uma aproximação mais efetiva ao tema da imigração a partir do real contato com os sujeitos entrevistados. A nosso ver, a elaboração de uma entrevista implica

⁸ Coautora deste artigo, Dayala Paiva de Medeiros Vargens, então professora daquele colégio.

colocar-se no lugar do outro, estabelecer hipóteses de respostas e interagir com o conhecido e o desconhecido.

Tendo em vista a grande extensão da sequência, optou-se por realizar uma descrição de suas etapas em lugar de sua reprodução integral, como se pode ver abaixo:

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Inicialmente, foi oferecida aos alunos a leitura de uma entrevista jornalística cujo assunto principal era a imigração. Tratava-se, mais especificamente, de uma entrevista a Juan Carlos Iniesta Vázquez⁹, diretor do documentário *El retorno... un viaje al origen*, que aborda as experiências de espanhóis emigrantes que um dia voltam a casa. A fim de que os alunos pudessem comparar dois tipos diferentes de entrevistas, fez-se, em seguida, a leitura de fragmentos de uma entrevista realizada em situação de pesquisa acadêmica, dirigida por Martínez (2004) a imigrantes galegos. Esse material era parte do corpus da dissertação de mestrado da pesquisadora e os seus sujeitos de pesquisa residiam no mesmo local que, posteriormente, seria visitado pelos estudantes.

PRODUÇÃO INICIAL

Para que os alunos tivessem um maior estímulo para produzir a sua primeira entrevista em espanhol, convidamos uma imigrante uruguaia que aceitou o convite de encontrá-los. Os alunos tiveram a oportunidade de entrevistá-la, mas, para isso, algumas tarefas foram necessárias. Em primeiro lugar, elaboraram um roteiro de entrevista que foi discutido coletivamente. Depois de revisado pelos alunos e também pela professora, a entrevista foi realizada.

MÓDULOS DE PROBLEMAS

A produção da entrevista evidenciou algumas dificuldades compartilhadas pela maior parte dos alunos, tais como:

- (a) o uso dos verbos no passado;
- (b) o uso adequado das formas de tratamento;
- (d) o emprego correto dos interrogativos;
- (e) adequação do número de perguntas ao tempo da entrevista.

Com o propósito de que os alunos superassem as dificuldades identificadas a partir da produção inicial, foram propostas atividades modulares diversificadas como, por exemplo, a leitura e elaboração de textos narrativos, elaboração de entrevistas breves entre os próprios alunos fazendo uso de gravador com posterior técnica de transcrição e realização de exercícios voltados para uma prática da precisão linguística.

⁹ Disponível em: http://www.elportalvoz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=570:el-origen-perdido-del-inmigrante-entrevista-al-cineasta-juan-carlos-iniesta&catid=11:conversaciones&Itemid=104

PRODUÇÃO FINAL

A última etapa da sequência consistiu na elaboração de entrevistas aos imigrantes de maior idade, moradores da Residência Santiago Apóstol. Os alunos tiveram a oportunidade não apenas de pôr em prática os elementos abordados nos módulos, mas se sentiram entusiasmados em encontrar essas pessoas legitimadas por sua vivência para falarem sobre a imigração, tema que já vinha sendo discutido por eles em sala de aula. Vale ressaltar ainda que a entrevista, neste projeto, foi inserida em um contexto maior de aprendizagem, posto que a sua realização tornava-se necessária para que os alunos, posteriormente, pudessem elaborar outro gênero, que seria, então, o diário de pesquisa. Como se pode notar, a percepção da relação entre os gêneros e os seus diferentes níveis de complexidade também fez parte dos conteúdos de ensino do projeto relatado. Para finalizar, as entrevistas foram transcritas e revisadas em um primeiro momento pelos alunos e, logo, pela professora regente da turma. Após a revisão do material, os alunos passaram para a fase de elaboração do diário de pesquisa.

Considerações finais

Para finalizar este artigo, enfatizamos a estreita relação existente entre as escolhas metodológicas privilegiadas em sala com as concepções de língua e de ensino/aprendizagem. Atribuir ao aluno o papel de sujeito implica viabilizar no contexto escolar espaços discursivos múltiplos nos quais ele possa interagir, construir novos sentidos, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Nesse processo, o professor assume o papel de intermediador, ao qual cabe apresentar ao aluno os saberes necessários para percorrer os mais variados usos linguísticos em contextos diferenciados.

Seguindo a perspectiva bakhtiniana (2003), acreditamos que se aprende a ler e a escrever por meio dos gêneros. Mas estes, no lugar de serem reduzidos apenas a elementos norteadores do currículo, precisam ser explorados como práticas sociais entre sujeitos situados em um tempo e em um lugar históricos. Assim, uma política de ensino de língua interessada em reconhecer o aluno como sujeito produtor de textos deve fortalecer as práticas sociais dos estudantes, aproximá-las do contexto escolar, mostrando-lhes novos gêneros e outras possibilidades de interação verbal. Para que os alunos sejam capazes de ler e escrever, instituindo-se como sujeitos críticos nesse

processo, faz-se necessário ainda que os professores contemplem as necessidades desses indivíduos que indubitavelmente ultrapassam os muros da escola. Estimulá-los a “futucar”, a construir seu conhecimento pela experimentação da leitura e da produção em textos dos mais diversos gêneros.

Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem

Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno*

O oral se ensina.
(Dolz, Schneuwly e de Pietro)

Texto, gênero discursivo e tipo textual: questões teóricas¹

Até há não muito tempo atrás, a perspectiva dos estudos linguísticos se centrava somente nas unidades menores e, portanto, a oração era a unidade superior de análise. Segundo esse modelo, a produção do sentido era relativamente simples: apoiava-se no significante léxico e nas construções sintáticas semanticamente pertinentes que se inferiam a partir do contexto; ou seja, que se poderia interpretar um enunciado a partir do significado das palavras e das relações sintáticas estabelecidas entre elas. O circuito da comunicação se concebia como um esquema ideal entre falantes que tinham o mesmo código e, em consequência, a comunicação era sempre transparente e com sucesso (BRANDÃO, 2002).

* Doutora em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Professora do curso de Letras da FFLCH/USP.

¹ Para desenvolvimento deste trabalho, baseamo-nos em nosso modelo interpretativo de aquisição/ensino/aprendizagem (BRUNO, 2006), fundamentado no Pensamento Complexo, no texto de Brandão (2002), em Bakhtin (1992), Vygotsky (2001) e nas pesquisas de Dolz, Schneuwly *et alii* (2004). Tanto Brandão quanto Dolz, Schneuwly *et alii* propõem para o estudo de língua materna uma articulação entre os gêneros orais e escritos e o ensino.

Ao longo do tempo, os estudos foram demonstrando que o modelo era muito simples para explicar algo tão complexo como a comunicação humana; por isso, segundo Benveniste (*apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 1993, p. 38) aparece uma “segunda geração” de estudos linguísticos que começa a elaborar modelos de comunicação que permitem analisar a conversão da língua (o código, da 1ª geração) em discurso.

Na perspectiva da Análise do Discurso (doravante AD), considera-se um gênero toda e qualquer manifestação concreta de discurso produzido por um sujeito numa determinada esfera social de uso da linguagem; entendido discurso como **efeito de sentido** entre interlocutores e, por sua vez, efeito de sentido como:

[...] informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta, etc. Estes efeitos podem tanto ser concebidos como alternativamente produzidos (ou intentados), como também pode ocorrer de vários deles dar-se simultaneamente. Nunca é demais insistir, porém, que o interlocutor não é um receptor, que ele também trabalha sobre a língua e que por isso os intentos do autor podem não ser atingidos. (POSSENTI, 1993, p. 59)

O gênero se manifesta em diferentes formas de texto. A entrada do gênero se dá pelo texto, que pode ser oral ou escrito, e se constrói no processo de interação entre interlocutores, constituindo-se um todo significativo, independentemente de sua extensão. A produção e compreensão mobilizam competências não só linguísticas, mas também extra-linguísticas (conhecimento de mundo, saber enciclopédico, determinações sócio-culturais, ideológicas etc.). Por isso, ao se trabalhar com textos, deveriam-se considerar as dimensões constitutivas do gênero: (a) **conteúdo**: dimensão temática, o que se diz por meio dele; (b) **composição**: dimensão textual, a forma de organização do que se disse ou escreveu; (c) **estilo**: dimensão linguística, os meios linguísticos usados para dizer ou escrever algo.

As operações textuais – os tipos de texto – podem se realizar em forma de narração, descrição, argumentação, explicação, exposição etc. Com cada tipologia se podem fazer correspondências de diferentes gêneros – conto, notícia, ensaio etc. – que descreveremos detalhadamente mais adiante. Essas operações podem ser

monologadas ou dialogadas. O diálogo é uma forma utilizada em diversas tipologias; por exemplo: narração, descrição, argumentação e explicação. É bom que se diga também que uma forma textual não aparece única e exclusivamente em um gênero²; por exemplo, segmentos narrativos e descritivos aparecem não só em contos, mas também no gênero notícia, em artigos de revista etc.

O ensino da oralidade em aulas de ELE

O ensino da oralidade de ELE no Ensino Regular (Fundamental e Médio) pode se dar de várias maneiras, ainda que alguns professores prefiram não adotá-lo ou mesmo dedicar pouco tempo a ele. Entre os docentes, a circulação de consensos é variada. Por exemplo: “a especificidade do oral é difícil de ser ensinada”, “a oralidade é incidental, acontece durante as leituras de textos e correção de exercícios”, “é difícil controlar a disciplina nas atividades orais”, “as turmas são muito grandes e por isso não dá para trabalhar a oralidade”, “na escola só se deve privilegiar a escrita”, “o aluno nunca vai falar em espanhol mesmo” etc. Deixando de lado essas ideias, entre outras que poderíamos listar como dificuldades próprias ou não do ensino da oralidade na Escola Regular, é bom lembrar, em primeiro lugar, que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) recomendam o desenvolvimento das quatro habilidades. Em segundo, que se assuma que, em aulas do ensino regular, há dificuldade de se ensinar a oralidade e, por isso, é importante estabelecer, de fato, uma relação entre o oral e o escrito e também refletir sobre a importância que tem o exercício didaticamente elaborado para a construção dessa relação sobre e no desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças e adolescentes.

Pode-se dizer que a criança que inicia o Ensino Fundamental, em termos de língua materna, já sabe produzir gêneros primários (BAKHTIN, 1992), já que estes costumam se estruturar em contextos de comunicação diária, nas interações verbais espontâneas, tanto em casa como na escola, no cinema e em outras situações cotidianas. Já os gêneros secundários são mais complexos e requerem por parte da criança ou adolescente a intervenção educativa em língua materna. No caso de ELE, a criança ou adolescente não domina todas as

² É possível apresentar outras propostas de classificação de tipologia e gênero; a que faremos mais adiante se dá com base nos autores escolhidos.

dimensões de ambos os gêneros. Pode acontecer que lhe seja mais fácil identificar ou compreender a dimensão textual (composição) de determinado gênero que pode coincidir em ambas as línguas, como, por exemplo, no gênero instruções de montagem de um brinquedo ou receita de cozinha, mas ainda assim terá que dominar as duas outras, a temática³ e a linguística.

Os gêneros orais

Os gêneros (primários e secundários) são formas textuais relativamente estáveis. Os primários se usam em situações de comunicação verbal espontânea cotidiana e os secundários, em contextos sócio-culturais mais complexos (BAKHTIN, 1992). Em geral, nos recursos didáticos (manual, coleção didática, repertório de funções comunicativas, dicionários, vídeos etc.) utilizados em aulas, podem-se encontrar textos gravados e/ou escritos em que aparecem gêneros primários e, por vezes, o conjunto de conteúdos que os aprendizes deveriam dominar sobre aquela determinada esfera de comunicação social: apresentar-se, fazer uma compra, convidar alguém para sair etc. Então, podemos dizer que os gêneros primários são apresentados em textos, em geral, dialogados; depois são devidamente estudadas as dimensões que os compõem por meio de listas de funções comunicativas e de questões linguísticas como, por exemplo, uma apresentação do paradigma dos tempos verbais, o uso dos artigos definidos e indefinidos, marcadores etc. A partir desse contato inicial, na maioria das vezes, os alunos são submetidos a uma série de exercícios escritos e/ou orais (leitura, elaboração de diálogos, exercícios de preenchimento de lacunas etc.). Portanto, parece-nos que de uma maneira geral os gêneros primários apresentados em diálogos têm sido trabalhados em aulas, principalmente se o enfoque for comunicativo.

Em vista do relatado até o momento, propomos trabalhar com a oralidade a partir de gêneros secundários presentes no material que o professor provavelmente terá à mão nos diversos recursos didáticos disponíveis: coleção didática, gramática didática, coletânea de textos etc. Para tanto, apresentamos uma proposta de agrupamento

³ O aprendiz de ELE poderá inclusive compreender a dimensão temática de determinado gênero, mas nem sempre terá a mesma aptidão com relação à produção oral e/ou escrita.

de gêneros orais, com base no apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), insistindo que essa é uma possibilidade, mas que pode haver outras. Um agrupamento de gêneros deveria incluir: (a) as finalidades sociais, isto é, os domínios sociais de comunicação; (b) as diferentes tipologias que são capacidades de linguagem dominantes; (c) o agrupamento de diferentes gêneros que estão ligados às capacidades de linguagem dominantes (tipologia).

Agrupamento de gêneros orais

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros orais
Cultura literária ficcional	Narração: Mímesis da ação através da criação da intriga	Conto Fábula Narrativas de aventura, ficção científica, enigma Conto paródico
	Descrição de ações: Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções
Instruções e prescrições	Relato: Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, de viagem Testemunho Notícia Reportagem
Documentação e memorização de ações humanas	Exposição: Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Entrevista de especialista Resumo de textos expositivos e explicativos Relatório científico e de experiência
Transmissão e construção de saberes	Argumentação: Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Reclamação por telefone Deliberação informal Debato regrado Discurso de defesa e de acusação

Tendo em vista uma proposta de agrupamento e levando em conta o programa escolar e os objetivos do currículo, o professor poderá organizar diferentes atividades orais, de modo que possa construir um objeto de aprendizagem, assim como se faz com a habilidade escrita e com outros conteúdos especificados no programa (gramática, literatura, conteúdos culturais etc.), levando em conta o leque de gêneros com os quais poderá vir a trabalhar.

Daremos alguns exemplos de exploração com diferentes gêneros, mas somente no primeiro orientaremos como se pode caracterizar o gênero e a tipologia. A esse trabalho pode-se dar a profundidade que se achar necessária de acordo com os objetivos de cada curso, assim como podem ser variados os meios de fazê-lo; isto é, não necessariamente por meio de perguntas e respostas.

Outro aspecto importante e imprescindível é contextualizar o destinatário dos textos orais que se irão construir, assim como o lugar em que seriam veiculados, porque o modo de oralizar um gênero muda em função disso. Por exemplo: se estamos trabalhando com o gênero receita culinária num programa de receitas, inclusive muitos deles apresentados por homens, aparecem geralmente dois modos de oralizar o gênero. Um deles é a receita explicada, às vezes, passo a passo, e o outro é a leitura (oralização) da receita a partir do gênero escrito, feita, às vezes, quase em forma de ditado, muito pausadamente. Então é importante que os alunos saibam também que há diferentes modos de veicular um gênero considerando-se o destinatário (leitor/ouvinte), o espaço em que se insere (lugar) e a temporalidade (instauração de um agora por aquele que fala e durante o qual estabelece outras relações temporais)⁴.

Alguns exemplos

Exemplo 1: fragmento de texto literário

Exemplificaremos com o fragmento da obra *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti. O fragmento corresponde a um dos relatos que fazem parte do livro e, a partir da perspectiva de Beatriz, a filha dos protagonistas (Santiago e Graciela), descreve os aeroportos⁵.

⁴ Dito de outra maneira, trata-se das dimensões enunciativas (pessoas, espaço e tempo).

⁵ Este fragmento pode ser encontrado na internet.

Caracterização do gênero e da operação textual

Dependendo da faixa etária com a qual se vai trabalhar, podemos elaborar perguntas orais ou outro tipo de exercício escrito como teste, falso e verdadeiro etc., para que os alunos consigam caracterizar o tipo de operação textual (descrever) e o gênero do fragmento do texto (romance). Por exemplo, trabalhando com perguntas e respostas feitas oralmente ou por escrito:

- a) *¿A qué tipo de publicación corresponde ese texto?*
- b) *¿Quién es el narrador del texto? ¿Qué edad tiene o tendría?*
- c) *¿Qué describe el narrador del texto?*
- d) *¿La descripción es objetiva? ¿Por qué?*
- e) *¿Los verbos utilizados están en qué tiempo? ¿Por qué?*
- f) *Desde la perspectiva de la narradora, ¿cómo es un aeropuerto?*
- g) *¿Qué predomina en la descripción, la objetividad o la subjetividad?*
- h) *Señala en el texto las palabras o fragmentos que caracterizan los aeropuertos.*

A partir das perguntas, pode-se chegar ao agrupamento a que pertence o texto – descrever – e, com a ajuda dos alunos, chega-se também à noção geral de descrição e ao gênero utilizado. Por exemplo:

Descrever: caracterizar um objeto, lugar ou pessoa para fazê-los conhecidos. Os gêneros discursivos desse tipo textual podem ser encontrados num romance, como o do fragmento que acabaram de ler, no qual o leitor poderá encontrar a caracterização de seres, lugar(es), tempo(s).

Por outro lado, pode-se detalhar também como se organizam as 3 dimensões do gênero desse texto:

- a) **Temática:** descrição subjetiva e impressionista dos aeroportos; isto é, a maneira como Beatriz vê e/ou mesmo sente tudo o que está ou que faz parte dos aeroportos;
- b) **Textual:** enumeração de características e ações desenvolvidas pelas pessoas que estão ou frequentam os aeroportos, feita de modo não linear e sobre as quais Beatriz opina algumas vezes; a distribuição dos enunciados não sofre cortes, compondo-se de um só parágrafo;

- c) **Linguística:** uso de adjetivos, advérbios, orações comparativas, do presente de indicativo, do operador “y”, de orações justapostas, unidas por pontos e vírgulas.

A partir desses conhecimentos e tendo em mente as dimensões do texto descritivo, podem-se propor atividades orais a partir do mesmo agrupamento e/ou de transagrupamento tipológico. Vejamos algumas:

Propostas de trabalho dentro de um mesmo agrupamento: com a mesma tipologia, isto é, com a descrição. Exemplos:

- a) descrição de uma foto de aeroporto, de uma estação de trem ou metrô e de um terminal de ônibus;
- b) descrição do aeroporto, da estação de trem ou metrô e do terminal de ônibus da cidade ou bairro em que os estudantes moram ou outros que conheçam;
- c) comparações entre os aeroportos e as estações de trem ou metrô da foto ou do lugar em que moram.

Propostas de trabalho de transagrupamento: de uma tipologia a outra; isto é, passar da descrição para a argumentação, relato e narração. Exemplos:

- a) debate sobre a crise nos transportes públicos. Neste caso, pede-se aos alunos que preparem argumentos etc.;
- b) contar um fato ocorrido num aeroporto, estação de trem ou metrô e terminal de ônibus;
- c) contar piadas sobre aeroporto e transportes públicos;
- d) narrar e conversar sobre um filme que tenham assistido que tenha a ver com aeroporto ou transportes públicos. Sugerimos os filmes: *Central do Brasil*, com título em espanhol *Estación Central de Brasil* (1998), do diretor Walter Salles e *La Terminal*, com título em português *O terminal* (2004), do diretor Steven Spielberg;
- e) diálogos possíveis em um aeroporto, estação de trem ou metrô e terminal de ônibus: entre desconhecidos, de despedida;
- f) elaborar *El rap del aeropuerto/estación de metro* etc.;
- h) realizar uma entrevista com Beatriz, a garota do texto.

Exemplo 2: uma canção⁶

Exemplificaremos a partir da canção, do grupo mexicano RDB, *Solo quédate en silencio*.

Propostas de trabalho dentro de um mesmo agrupamento – relato:

- a) relatar a um colega o que acaba de ouvir;
- b) elaborar e apresentar uma notícia de *telediario* a partir da temática da canção;
- c) fazer uma reportagem local com os vizinhos que escutaram a conversa entre os personagens da canção;
- d) relatar o fato acontecido entre o casal, criando um enigma (por que o casal rompeu o relacionamento?).

Propostas de trabalho de transagrupamento:

- a) narrar o encontro dos apaixonados, incluindo alguns detalhes como horário e local;
- b) elaborar o diálogo entre os dois apaixonados;
- c) dramatizar o encontro dos apaixonados;
- d) elaborar um diálogo entre dois vizinhos e/ou também entre dois amigos que comentam o fato;
- e) reclamar por telefone ao síndico do prédio sobre o ocorrido por causa do excesso de barulho produzido entre o casal.

Exemplo 3: uma receita culinária

Propostas de trabalho dentro de um mesmo agrupamento – descrição de ações:

- a) descrever uma receita que o aprendiz goste de fazer ou comer;
- b) apresentação de uma receita num programa culinário televisivo;
- c) leitura de uma receita num programa de rádio;
- d) descrever uma especialidade culinária, supondo como ela é feita e que ingredientes leva. O professor poderá mostrar fotos.

⁶ Pode-se, num primeiro momento, elaborar um exercício auditivo de completar a canção com aquilo que o aluno vai ouvindo.

Propostas de trabalho de transagrupamento:

- a) opinar sobre uma receita, dizer se gosta ou não;
- b) narrar a história de uma receita de família ou típica de algum país;
- c) fazer uma entrevista com alguém que faça uma receita especial.

A avaliação

A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.
(Dolz, Noverraz e Schnewly)

Sugerimos que haja uma avaliação contínua ao longo do desenvolvimento das atividades. Para isso, o professor poderá preparar um roteiro de avaliação, no qual vá anotando os diferentes elementos que foram trabalhados com os aprendizes e o resultado que cada um deles teve em determinados exercícios, tanto dos que foram corrigidos em aula como em casa. O roteiro possibilita que o professor observe a aprendizagem e também quando deve intervir novamente, retornando a pontos que não foram bem assimilados.

O professor poderá realizar também uma avaliação do produto final apresentado pelo estudante. Essa avaliação de tipo somativo deve refletir de modo explícito os distintos elementos que foram trabalhados em aulas ao longo do desenvolvimento do projeto e o/s critério/s de avaliação desses elementos deve/m ser devidamente esclarecido/s aos aprendizes. Cremos que, procedendo assim, o professor consegue, ainda que não de modo absoluto, ficar livre de julgamentos subjetivos e impressionistas por parte dos alunos e também em relação a eles.

Deixamos como uma sugestão a mais para o professor que ele entregue a seus aprendizes um mini relatório de avaliação após a apresentação oral. Tal relatório pode ser esquemático e dividido por itens em um quadro; sugerimos: *pronunciación, vocabulario, gramática, otros*. Faz muito tempo que seguimos essa prática e tal procedimento

tem sido muito útil para que o aluno avalie seus progressos e suas dificuldades.

À guisa de conclusão

Em alguns momentos, as práticas propostas podem parecer bastante simples para o aprendiz; porém, trata-se de operações bastante complexas. Segundo Vygotsky (2001) e Dolz e Schneuwly (2004), em termos de aprendizagem de língua materna, essa maneira de conduzir a aprendizagem se transforma em uma condição que possibilita transformações intelectuais qualitativas ao longo do processo, por um lado, e, por outro, deixa claro que a aprendizagem humana é de natureza social; isto é, que demanda do aluno uma saída de si mesmo, de apropriação da linguagem, que começa no entorno familiar, para se colocar diante de normas (linguísticas e de comportamento social) e de significações compartilhadas em sociedade, objetivo este que, como já dissemos, a aprendizagem escolar deveria perseguir.

No nosso caso, em situação de ensino/aprendizagem de ELE, expomos o aprendiz também a normas linguísticas e de comportamento social de outra comunidade, constituindo-se assim um exercício de alteridade, no qual muitas vezes, como nos diz Fanjul (2002), o alheio nos mostra o próprio, ou seja, aquilo que somos e como falamos.

Esse estilo de trabalho com gêneros, por meio de atividades diversas, aponta claros avanços com relação à aproximação que o aprendiz pode fazer do uso linguístico da língua espanhola, tanto na oralidade como na escrita. Portanto, esperamos que haja maior encorajamento por parte dos professores para o desenvolvimento do ensino da oralidade de ELE na Escola Regular, já que, apesar das dificuldades que ela impõe, os aprendizes parecem estar sempre preparados para investir nisso, desde que devidamente estimulados por meio da contextualização; isto é: quando e onde vou precisar ou usar esse conhecimento. Por outro lado, pensamos que investir no estilo de ensino/aprendizagem epilinguístico, ou seja, que servirá para a posteridade da atividade linguística, tem a ver com o que Morin (2008, p. 21) diz ser a primeira finalidade do ensino, proposta por Montaigne, “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, porque segundo Morin: “Uma cabeça bem-

feita significa que [...] é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; [e de] princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” (p. 21)

La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños

*Adrián Pablo Fanjul**

De qué hablamos y cómo lo construimos

Algunas de las más profundas diferencias entre el funcionamiento del portugués brasileño y del español se manifiestan por medio de clases de palabras que por lo general se observan primeramente en la reflexión gramatical y que, en el contexto de la enseñanza de ELE a brasileños, se incluyen en el espacio de sistematización gramatical de los diferentes cursos. Es el caso de las diferencias relativas a la ocurrencia de pronombres personales, a la distribución de valores para las series de demostrativos, a las posibilidades y efectos de la presencia o ausencia de artículo u otros determinantes, al empleo de formas pasivas e impersonales, entre otros puntos que separan el funcionamiento de nuestras lenguas. Sin embargo, dado que todos esos ítemes son cruciales en la producción de referencia, su estudio y su explicación no se resuelve en el nivel de la oración ni en la contraposición de paradigmas.

Al tratar de la **referencia**, tradicionalmente pensamos en aquello **de lo que se habla**. El término designa la capacidad que tiene el lenguaje humano, precisamente, de **referirse** a personas y cosas reales o imaginarias, así como a entidades abstractas. Diremos que esos **referentes** son los objetos del discurso, que, en una visión instrumental del lenguaje, estarían previamente dados y completos

* Doutor em Lingüística. Professor do Departamento de Letras Modernas da USP.

en el mundo para que el hablante se refiera a ellos y, en la comunicación exitosa, el interlocutor pueda identificarlos adecuadamente. En cambio, prácticamente todos los actuales –y muy diversos– desdoblamientos teóricos sobre la significación consideran que los objetos de discurso se construyen y delimitan en el proceso mismo de interlocución. Esas cosas y personas de las que se habla pueden aparecer en el discurso mediante un intento de correspondencia con el mundo real, pero aún en esos casos, su modo de existir en la escena que se crea al hablar no reproduce su existencia real sino la representación que de ellos construyen los hablantes y/o que impone el propio proceso discursivo.

En la interlocución oral o escrita se van insertando los seres de los que se habla, se los va ubicando en el espacio y tiempo que el enunciado establece, se mantiene la referencia a ellos a la vez que se introducen otros nuevos. La referencia va construyéndose a medida que la información va progresando en el enunciado, comprendido como texto o como eslabón del discurso. Como explica Neves (2006, p. 76):

Em ligação com a progressão ou a manutenção referencial que mapeia a teia do texto – representada por preservação de referentes introduzidos, introdução de novos referentes, retomada e reintrodução de uns ou de outros, projeções referenciais – entende-se, pois, que se delinea a progressão ou a manutenção tópica, que sustenta a organização informativa e dirige o fluxo da informação.

Dado que los pronombres, los demostrativos e incluso los artículos son piezas clave para la construcción y mantención de la referencia, y considerando, sobre todo, que las diferencias que nos interesan entre el español y el portugués brasileño en cuanto a esas unidades no son morfológicas sino de funcionamiento, creemos que el abordaje explicativo y la práctica resultante deben darse en las dimensiones textual y discursiva. Textual porque es a lo largo del texto que la referencia se construye y se mantiene. Discursiva porque en esa construcción también intervienen las relaciones con otros textos y factores como el género y la situación de enunciación.

En este trabajo focalizaremos la ocurrencia de pronombres personales (sujeto y objetos) proponiendo un abordaje explicativo

y una perspectiva para la práctica en clase a partir de la manutención y/o cambio de referencia en la progresión informativa de los textos. Comenzaremos explicando la denominada **correferencia** como uno de los procesos de la configuración textual, y ubicaremos los pronombres personales entre los varios ítemes que pueden manifestarla. En el punto posterior, La construcción en cada lengua, mostraremos un breve panorama de las diferencias entre español y portugués para la ocurrencia de pronombres personales, a partir de diversos estudios difundidos en nuestro medio. Después, en el ítem Intentando arquitecturas, exponemos diversos tipos de prácticas de clase o extraclase que sugerimos para el abordaje de la correferencia. El último punto, Pensar sobre el decir, discurrirá sobre la relevancia, para el desarrollo y la evaluación de esas prácticas, de la lectura comentada y de una reflexión que explicita aspectos formales.

De qué seguimos hablando

Trataremos en este apartado de cómo se mantiene, a lo largo de un enunciado o de una conversación, la referencia a las mismas cosas o personas. Comenzaremos ejemplificando con un texto periodístico.

El último día del año 2009, falleció el cantautor argentino Roberto Sánchez, conocido artísticamente como “Sandro”. Había comenzado su carrera en los años 60 cantando rock’ n roll, para pasar después a la balada romántica, con gran impulso de la industria discográfica. Llegó a ser popularísimo en toda Hispanoamérica, por eso su muerte tuvo inmensa repercusión. Y más aún porque se produjo a edad relativamente temprana: 64 años, como consecuencia de trastornos derivados del tabaquismo. El siguiente informe del diario *Clarín*, un mes después de su muerte, trata sobre ese último aspecto involucrado en la construcción noticiosa del deceso: Sandro y el tabaco. Presentamos los seis primeros párrafos.

Por el “efecto Sandro” subieron 20% las consultas para dejar de fumar

00:00

Sólo en la línea gratuita del Ministerio de Salud se triplicaron los llamados en enero.

Por: Valeria Román

Sandro, el cantante que hizo vibrar a miles de mujeres con sus movimientos sensuales de cadera y sus letras románticas, está dejando una marca en la salud de la Argentina. A casi un mes de su muerte, se triplicaron los llamados durante enero a la línea gratuita del Ministerio de Salud de la Nación para recibir orientación para dejar de fumar. Además, los médicos reciben un 20 % más de consultas de fumadores que quieren abandonar el cigarrillo. Y en la red social Facebook hay cinco grupos que promueven alejarse del tabaco como homenaje para Sandro.

“A pesar de que mucha gente está de vacaciones, hemos registrado un aumento del 20% en las consultas de fumadores que quieren dejar el cigarrillo y no saben cómo hacerlo”, contó a Clarín Alejandro Videla, vicepresidente de Asociación Argentina de Tabacología y especialista del Hospital Austral. “Sandro era muy querido. Su muerte está movilizándolo a muchos fumadores porque lo emocional es más motivador que la simple información sobre los daños que causa el cigarrillo”, comentó Mario Virgolini, director del programa de control del tabaco del Ministerio de Salud de la Nación.

El autor de “Rosa, Rosa”, que murió el 4 de enero pasado a los 64 años, había sido diagnosticado en 1998 con EPOC, que afecta los pulmones y provoca dificultades para respirar. Esta enfermedad lo obligó por momentos a abandonar su carrera artística. En 2001 volvió a cantar, pero con el auxilio de un micrófono que estaba conectado a un equipo con oxígeno. Sus pulmones primero, y su corazón después se fueron deteriorando tanto que los médicos determinaron que Sandro necesitaba un trasplante.

Tras idas y venidas entre el instituto médico y su casa de Banfield, Sandro reconoció públicamente en varias oportunidades que su enfermedad había sido causada por su adicción al cigarrillo. Había empezado a fumar a los 10 años, cuando un vecino le dijo: “Tomá, hacete hombre”. Estuvo 42 años fumando, y después de muchos intentos pudo dejarlo. Mientras su enfermedad avanzaba, se ocupó de recomendar a la gente que abandone el cigarrillo: “Creo que tengo la autoridad suficiente como para hablar: aléjense de ese veneno. Muchas veces me han ofrecido dinero para hacer alguna publicidad de cigarrillos. Yo no voy a publicitar el veneno. Es un veneno de lo peor, de lo más traicionero”, dijo el cantante en un reportaje con el periodista Juan Miceli años atrás.

En sus últimos años, Sandro se convirtió en un empedernido promotor de la salud con su mensaje “lo mejor que pueden hacer es no fumar”. Estuvo en lista de espera para el trasplante de pulmones y corazón durante casi dos años y finalmente lo recibió en noviembre pasado. Tras su muerte, muchos más parecen seguir su consejo.

En el Ministerio de Salud de la Nación crecieron los llamados a partir de noviembre a la línea gratuita 0800-222-1002. “El caso de Sandro impactó porque tuvo un deterioro progresivo que la gente fue notando”. También van a los grupos de ayuda. “Algunos se han asustado. Otros toman conciencia simplemente. La cantidad de gente que viene a dejar de fumar subió el 30 % desde diciembre”, detalló Guillermo, uno de los coordinadores de los grupos de fumadores anónimos que funcionan en los barrios porteños de Liniers, Paternal, Villa Crespo y Caballito.

Disponible en <http://www.clarin.com/diario/2010/01/31/sociedad/s-02130534.htm> Accedido el 2/2/2010

¿Se refiere este texto al fallecido cantante? ¿Se refiere al tabaco, a la enfermedad llamada “EPOC”, mencionada en el mismo? Diremos que todos esos componentes se integran en la referencia construida en el texto, pero no desde su existencia real sino como seres y objetos discursivos, construidos previamente en la producción de la información pública sobre la enfermedad y agonía del ídolo

y su posterior muerte. Ya entran al texto con un papel conferido, cargando valoraciones y sentidos para el colectivo de lectores. Por eso es posible que el propio título mencione un “efecto Sandro”. Ese efecto no es directamente el de la muerte sino el de su relato público en los medios, organizado mediante una sucesión temporal y causal (el tabaco > la enfermedad > el deceso).

Veamos ahora cómo en el desarrollo interno del texto esos objetos de discurso se instalan y se retoman. Sandro es nombrado desde el título y es, además, la primera palabra del texto. Su nombre es inmediatamente reformulado en el primer párrafo, en una aposición, como “el cantante que hizo vibrar a miles de mujeres con sus movimientos sensuales de cadera y sus letras románticas”. Y a lo largo del texto hay otras denominaciones con las que se vuelve a hacer referencia a él: “El autor de ‘Rosa, Rosa’”, una de sus canciones más célebres (3er. párrafo), y “el cantante” (4º. párrafo). Como todas esas denominaciones se refieren a un mismo objeto, en este caso, un personaje, identificable porque ya fue introducido en el texto, decimos que son **correferenciales** entre sí:

Sandro...

...el cantante que hizo vibrar a miles de mujeres con sus movimientos sensuales de cadera y sus letras románticas... **Se refieren al mismo ser >> son correferenciales**

El autor de “Rosa, Rosa”...

...el cantante...

Para Neves (2006, p. 92), la **correferencia** es retomar, como información dada, un referente determinado que ya fue introducido previamente en el discurso. En el ejemplo que presentamos la correferencia es de tipo **lexical** (Halliday y Hassan, 1989), ya que los cuatro ítemes contienen y combinan unidades lexicales (sustantivos, adjetivos, verbos). Pero la correferencia se realiza también mediante otros recursos. Formas como los pronombres personales, el artículo definido, los demostrativos, los pronombres relativos, los posesivos y las terminaciones verbales que indican la persona son portadoras de correferencia con alguna persona o cosa ya introducida en el texto.

Por ejemplo, en la noticia que estamos comentando, Sandro también es referido varias veces con los posesivos **su** y **sus**: “**sus**

movimientos sensuales de cadera” y “**sus** letras románticas” en el primer párrafo, “**su** muerte” en el primero y en el segundo, “**su** corazón” y “**sus** pulmones” en el tercero, etc. También en el tercer párrafo el pronombre de objeto directo **lo** se refiere a Sandro, en “Esta enfermedad **lo** obligó por momentos a abandonar su carrera artística” retomándolo como objeto del verbo **obligar**. Todos esos pronombres también son, en esos lugares del texto, correferenciales con “Sandro” y sus otras denominaciones.

Además, muchas de las terminaciones verbales de tercera persona se refieren al cantante, como es el caso de “hizo” y “está” en el primer párrafo. Y, precisamente, observando cómo se reconoce la referencia a Sandro en diversos fragmentos del texto, nos encontramos con otro importante recurso de correferencia: la elipsis, o sea, la omisión, un lugar vacío que nos indica que seguimos hablando de algo o de alguien que ya fue presentado. La elipsis, en el análisis textual, se representa con Ø. Veamos este ejemplo en el tercer párrafo:

(1) El autor de “Rosa, Rosa”, que murió el 4 de enero pasado a los 64 años, había sido diagnosticado en 1998 con EPOC, que afecta los pulmones y provoca dificultades para respirar. Esta enfermedad lo obligó por momentos a abandonar su carrera artística. En 2001 Ø volvió a cantar, pero con el auxilio de un micrófono que estaba conectado a un equipo con oxígeno.

La elipsis Ø indica que es de Sandro que se dice que volvió a cantar. En el mencionado estudio de Neves (2006, p. 89), tenemos otro ejemplo de elipsis, esta vez para el objeto directo en portugués:

(2) -O que significa, na prática, o médico ter patenteado suas células?
 - Quem patenteou Ø foi a universidade.

En ese caso, se interpreta que lo que la universidad patentó fueron las células. En el próximo punto veremos que el español y el portugués tienen posibilidades muy diferentes entre sí para elipsis como las que mostramos en los ejemplos (1) y (2). Ahora nos referiremos a otros aspectos del funcionamiento de las formas

personales en la correferencia, los que tienen que ver con las distintas voces del texto.

Desde el inicio, todas las formas con que se hace referencia a Sandro son de **tercera persona del singular**. Eso ocurre porque, en el reportaje, el cantante es un **personaje**, introducido por el cronista. Pero ese cronista también introduce, en diversos lugares del texto, otras voces, trae la palabra de otros. Así, tenemos, en el cuarto párrafo, este segmento:

(3) Tras idas y venidas entre el instituto médico y su casa de Banfield, Sandro reconoció públicamente en varias oportunidades que su enfermedad había sido causada por su adicción al cigarrillo. Había empezado a fumar a los 10 años, cuando un vecino le dijo: “Tomá, hacete hombre”.

Entre comillas están citadas las palabras de un vecino de Sandro, tal cual las habría dicho. Se introduce, entonces, en ese momento, otra situación de enunciación, en la que el vecino es el que habla y Sandro, niño, es el que escucha. Entonces, Sandro pasa a ser, solamente en esa cita, una **segunda persona**, técnicamente un **tú**, representado por la forma de tratamiento **vos**, ya que se recoge un diálogo entre argentinos. Las formas que aparecen para continuar refiriéndose a él son, entonces, el pronombre reflexivo “-te” y el imperativo de 2ª singular en “hacete” y “tomá”. En ese caso, como en la progresión del texto cambió momentáneamente la voz enunciativa, las formas de segunda persona son correferenciales con aquellas de tercera persona que, en el resto del texto, se refieren al cantante.

Después, en el mismo párrafo, se reproducen, entre comillas, declaraciones del propio Sandro.

(4) Creo que tengo la autoridad suficiente como para hablar: aléjense de ese veneno. Muchas veces me han ofrecido dinero para hacer alguna publicidad de cigarrillos. Yo no voy a publicitar el veneno. Es un veneno de lo peor, de lo más traicionero.

Se trata de otra situación de enunciación incluida en el texto: en esa parte, únicamente, Sandro pasa a estar representado por la

primera persona, mediante formas verbales (“creo”, “tengo”, “voy a publicitar”) y pronombres personales (“me”, “yo”).

Observamos, entonces, que cuando dentro de un mismo texto se alternan voces, como, en nuestro ejemplo, la del cronista y las de aquellos que son citados, la referencia al mismo ser puede requerir el uso de personas gramaticales diferentes. Decimos que **puede requerir** y no que siempre lo requiere porque puede haber citas en que ese cambio no es necesario, ya que el hablante citado **continúa hablando de una tercera persona**. Véanse, por ejemplo, en el segundo párrafo, las declaraciones citadas del director del programa antitabaco del Ministerio de Salud: “Sandro era muy querido...”, en que el cantante es también tercera persona, aunque ya no sea el cronista quien habla. Sintetizamos, en el siguiente cuadro, las cuatro diferentes situaciones que hemos descrito para la referencia a Sandro:

	El artículo como un todo	Voces citadas		
Quién habla a quién	El cronista al lector	Un vecino a Sandro	Sandro a un periodista	Director del Ministerio de Salud al diario
Sandro es...	3ª. Persona	2ª. Persona	1ª. persona	3ª. Persona
Las formas que se refieren a él son...	El nombre “Sandro”, otras denominaciones, “su”, “sus”, “lo”, formas verbales, elipsis.	“te”, formas verbales.	Formas verbales, “me”, “yo”.	El nombre “Sandro”, “su”, formas verbales.

Todas las formas mencionadas en la última hilera del cuadro están unidas, en el artículo de *Clarín*, por una relación de correferencialidad, porque se refieren a la misma persona. Forman lo que Halliday y Hassan (1989) denominan una cadena cohesiva de identidad o de correferencia. En el artículo periodístico que estamos considerando, hay, además de esa cadena, otras menores, referidas a otras personas, instituciones y cosas. Algunas tienen referentes **específicos**, individualizables, como el Ministerio de Salud. Pero también hay referentes **genéricos**, como “el cigarrillo”, que en el texto no se refiere a un cigarrillo en especial sino a la clase de

objetos conocida como **cigarrillos**. Esa diferencia entre lo genérico y lo específico puede ser importante, como veremos en el punto siguiente, para la aparición o no de pronombres que mantengan la correferencia en el funcionamiento del español.

La construcción en cada lengua

El español y el portugués brasileño tienen un funcionamiento muy diferente, casi opuesto, para la construcción de correferencia mediante pronombres personales. Si bien las series de pronombres presentan prácticamente las mismas categorías de flexión (persona, número, caso, y para las terceras personas, género) y las diferentes variedades de ambas lenguas incluyen similar espectro de personas y de formas de tratamiento, la **ocurrencia** de pronombres, o sea, cuándo efectivamente son empleados en el habla y en la escritura, se organiza en cada una de las dos lenguas según principios totalmente divergentes.

Hay mucha investigación reciente sobre esas diferencias, señaladas por primera vez por González (1994) en su tesis de doctorado. La autora explica que mientras que, en el español, los sujetos pronominales son predominantemente nulos (elípticos), el portugués brasileño tiende a retomar el sujeto mediante pronombres personales. A su vez, en español, la retomada del objeto directo e indirecto con pronombres es predominante, mientras que en portugués brasileño es frecuentísima su elipsis, en casos como el que presentamos en el punto anterior, en el ejemplo (2). Una explicación sucinta y muy clara de las varias ramificaciones a las que da lugar esa diferencia crucial entre nuestras lenguas se encuentra en un texto reciente de la misma autora (GONZÁLEZ, 2008), accesible *on line*, y cuya lectura recomendamos. Aquí no enfocaremos todos los aspectos de ese contraste sino exclusivamente aquellos que se relacionan con la producción de correferencia, considerando primero lo que tiene que ver con los pronombres de sujeto y después con los pronombres de objeto directo e indirecto.

En cuanto a los pronombres de sujeto, hay varios motivos para su escasa ocurrencia en español. Uno es el hecho de que la flexión verbal, en la mayoría de los tiempos, marca la persona con bastante nitidez. Pero ese motivo, que suele ser el más presentado en materiales didácticos, no es el único, y desde nuestro punto de vista, no es

el principal, ya que no explica los muchos casos en que esos pronombres sí ocurren y son necesarios. Coincidimos con los investigadores que proponen que el factor que determina si un pronombre sujeto aparece o no en español es su **valor contrastivo**¹. El pronombre sujeto aparece para marcar un contraste con otras personas posibles, para recortar una entre varias posibilidades de referencia. Por eso, en español, dos preguntas como las siguientes no buscan la misma referencia, ni se formularían con el mismo propósito:

- (5) ¿A dónde vas?
 (6) ¿A dónde vas tú?

En (5), se pregunta exclusivamente por el lugar al que se dirige el interlocutor. En (6), en cambio, se quiere diferenciar al interlocutor de otras personas. Se produciría en un contexto en que se está informando a qué lugares diferentes van diversas personas. Si lo único que se quiere saber es a dónde va la persona con la que hablamos, se emplea (5), nunca (6). Lo mismo ocurre con los pronombres de 3ª persona –él / ella / ellos / ellas– y, dado que 3as personas puede haber muchas (a diferencia de la 1ª y la 2ª, que sólo tienen un referente posible en cada situación), su empleo inadecuado puede producir no pocas confusiones referenciales. Intentaremos explicar su posibilidad de aparición en español valiéndonos de los conceptos de información “dada”, “nueva” y “accesible” que tomamos de Chafe (1994), estudioso que analiza la progresión de la información en los textos.

Cuando un referente es introducido en la conversación o en el texto sin que estuviera antes, decimos que es información **nueva**. Después de introducido, pasa a ser información **dada**. En el punto anterior mencionamos que la correferencia ocurre entre elementos **dados**. Decimos que un referente es **accesible** cuando fue dado en algún momento de la conversación o del texto y después salió del foco de atención del oyente o lector, pero puede ser reactivado. Los pronombres sujeto en español cumplen un papel crucial en ese proceso, con un funcionamiento completamente diferente del que tienen en portugués. Véase este ejemplo, del comienzo de la canción Teresinha, de Chico Buarque:

¹ Es la explicación que adopta, por ejemplo, Fernández Soriano (1999).

(7) *O primeiro me chegou como quem vem do florista;
trouxe um bicho de pelúcia, trouxe um broche de ametista.
Me contou suas viagens e as vantagens que ele tinha,
me mostrou o seu relógio; me chamava de rainha.*

En portugués se deduce que el pronombre “ele”, que hemos subrayado, tiene correferencia con aquel a quien se denomina “O primeiro”, única persona de la que se ha hablado hasta ese momento de la canción. Si en una traducción al español se pusiese ahí el pronombre “él” (algo como “me contó sus viajes y las ventajas que él tenía”), se produciría un desajuste referencial. Por su valor contrastivo, “él” sería interpretado como referido a cualquiera menos al hombre de quien se estaba hablando, introduciría la suposición de otro hombre, que sería activado como si ya fuese **accesible** en ese punto de la canción. Pero no hay otro, la canción acaba de comenzar, y sería contradictorio que un hombre que quiere seducir a una mujer le hable de las ventajas de otro. Por eso, la presencia del pronombre generaría una tensión informativa, una imposibilidad de interpretación. Para que la correferencia se establezca, en español, tiene que haber, allí, una elipsis: “me contó sus viajes y las ventajas que Ø tenía”. De ese modo, no habría dudas de que se continúa hablando de la misma persona.

Obsérvese, por ejemplo, que en el artículo de *Clarín* en que nos detuvimos en el punto anterior, en ningún momento se usa el pronombre **él** para retomar la referencia al cantante ni a ninguna otra de las personas nombradas en el informe. A lo largo de párrafos enteros en que Sandro se mantiene como sujeto sintáctico de varias oraciones seguidas, no hay una sola aparición del pronombre. A modo de ejemplo, mostramos las varias e indispensables elipsis en el cuarto párrafo:

(8) Tras idas y venidas entre el instituto médico y su casa de Banfield, Sandro reconoció públicamente en varias oportunidades que su enfermedad había sido causada por su adicción al cigarrillo. Ø Había empezado a fumar a los 10 años, cuando un vecino le dijo: “Tomá, hacete hombre”. Ø Estuvo 42 años fumando, y después de muchos intentos Ø pudo dejarlo. Mientras su enfermedad avanzaba, Ø se ocupó de recomendar a la gente que abandone el cigarrillo.

Véase que, si pensásemos el párrafo en portugués brasileño, en varios de esos lugares podría aparecer el pronombre *ele*, y que aparezca o no podría considerarse un problema estilístico, ya que, como afirma Tarallo (1993, p. 54), el pronombre de 3ª persona no tiene, en esa lengua, una función contrastiva. Pero en español no se trata de estilo: la aparición del pronombre **él** en cualquiera de esos lugares causaría desorientación referencial, ya que no hay ni se espera contraste entre Sandro y alguna otra persona. La única parte en que se busca ese contraste da lugar a un pronombre sujeto, en estas palabras del cantante reproducidas inmediatamente después del fragmento anterior:

(9) Creo que tengo la autoridad suficiente como para hablar: aléjense de ese veneno. Muchas veces me han ofrecido dinero para hacer alguna publicidad de cigarrillos. **Yo** no voy a publicitar el veneno.

¿Por qué en ese caso aparece el pronombre “yo”? Porque se busca un contraste: yo no hago propagandas de cigarrillos, otros sí las hacen. En ese valor contrastivo consiste la principal diferencia entre el español y el portugués en cuanto a la posibilidad de empleo de pronombres sujeto. En el español, además, cuando en la referencia de un texto (oral o escrito) hay diferentes terceras personas **ya dadas**, la aparición de **él / ella / ellos / ellas** sirve para **cambiar el foco** de uno a otro, por eso su empleo debe ser bastante cuidadoso. Veamos este ejemplo tomado de un sitio español de aficionados al fútbol, en el que se describe el significado de la expresión “hay que bajar”²:

(10) Dícese de la expresión que utilizan a menudo los defensas para arengar a sus compañeros a que les ayuden en las labores defensivas y no les dejen solos frente a cinco delanteros rivales mientras ellos esperan arriba tranquilamente charlando y pensando en los goles que fallaron.

En la definición hay tres grupos de jugadores referidos como tercera persona plural: los defensas, sus compañeros y cinco delanteros rivales. Desde el comienzo, el foco viene siendo “los

² Disponible en: <http://usuarios.multimania.es/gobi/diccionario.html> Accedido el 18/02/2010

defensas". Son el primer grupo nombrado, retomado dos veces por "les": "les ayuden" / "les dejen solos". Enseguida después de esta última, aparece "cinco delanteros rivales". Por eso es necesario algo que marque un cambio de foco, ya que la acción de "esperar arriba tranquilamente charlando" no se atribuye a los defensores ni a los rivales sino a los compañeros de los defensores. Para hacer ese cambio de foco, hace falta un pronombre sujeto que lo señale y esa es la función de "ellos".

Pasemos ahora a los pronombres de objeto directo e indirecto. En el punto anterior mostramos, con el ejemplo (2), una elipsis de objeto directo en portugués:

(2) -O que significa, na prática, o médico ter patenteado suas células?

-Quem patenteou Ø foi a universidade.

Esa elipsis no sería posible en español. Para que la referencia a "sus células" se produzca, tiene que estar el pronombre objeto que las retome:

(2') -¿Qué significa, en la práctica, que el médico haya patentado sus células?

-Quien **las** patentó fue la universidad.

El empleo de los pronombres átonos (me, te, lo/la/-s, nos, os) para retomar el objeto directo ocurre en español en todos los registros, desde los más formales hasta los más vulgares, así como en los hablantes de cualquier edad, región o país, cualquiera que sea su grado de escolarización. En cambio, en el portugués brasileño, su uso, sobre todo para los de 3ª persona (o, os, a, as y sus alomorfos -lo/a/s y -no/a/s) se limita a una producción escrita con requisitos de formalidad, que es donde podría ocurrir, para un caso como el del ejemplo (2), una formulación como "Quem **as** patenteou foi a universidade", o "A universidade vai patenteá-**las**".

En español, los únicos casos en que puede no ser necesario el pronombre son los de referencia genérica. Compárese:

(11) Prefiero las zapatillas, pero no Ø uso porque casi siempre tengo que vestirme formalmente.

(12) Decidí buscar las zapatillas en el *free shop* y acabé comprándolas más caras.

En (11) la referencia es genérica, a toda zapatilla, mientras que en (12) el pronombre “las” es imprescindible porque el hablante se refiere a un par específico de zapatillas que compró.

El objeto indirecto puede ser expresado, en portugués, de varias maneras. En el ejemplo (7), dado más arriba, con la letra de Chico Buarque, tenemos varias apariciones como pronombre átono, en ese caso, de primera persona: *Me contou suas viagens e as vantagens que ele tinha, me mostrou o seu relógio; me chamava de rainha*. También se expresa de otras maneras. Véase este fragmento de un sitio sobre salud:

(13) *Aconteceu da pequena ter uma febre muito alta, então ela pediu ao médico que a atendesse antes do horário previsto. O doutor simplesmente disse a ela: “não adianta, não vou atender se sua filha estiver com febre”.*³

Tenemos un sintagma nominal con la preposición *a* (*ao médico*) y otro con la misma preposición, pero con un pronombre personal como término (*a ela*). En los dos casos, podría usarse la preposición *para*, lo que no sería posible para el objeto indirecto en español. Pero lo que más nos interesa destacar es que si bien en español existen las formas con preposición *a* (“al médico”, “a ella”), **la expresión propia del objeto indirecto son los pronombres átonos: me, te, le/-s (y su alomorfo se⁴), nos, os**. Decimos que son la forma propia porque las otras, con preposición *a*, aparecen casi siempre acompañando a uno de los átonos. Veamos cómo podría expresarse en español un relato como el de (13):

(13') Pasó que la niña tenía fiebre muy alta, entonces ella **le** pidió **al médico** que la atendiera antes del horario previsto. El doctor simplemente **le** dijo: “no hay caso, no voy a atender a su hija si tiene fiebre”.

³ Disponible en: <http://www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=2946> Accedido el 18/02/2010

⁴ Cuando aparecen junto con **lo/a/-s**, las formas **le/-s** son reemplazadas por **se**.

Solo las formas átonas (“le” en ambos casos) son ahí indispensables. Las formas con preposición se incluyen o no según la necesidad de informar a quién se hace referencia. Por eso no incluimos **a ella** en el segundo caso, porque está claro que el “le” de “**le** dijo” tiene correferencia con el pronombre “ella” anterior, que designa a la mujer que acompaña a la niña. O sea, la forma átona es la única imprescindible, las formas tónicas (a mí, a ti, a los hermanos, a quien sea) se incluyen solamente cuando son información nueva, o, como vimos que ocurre con los pronombres de sujeto, cuando se intenta recuperar a alguien dentro de la información accesible o con un valor contrastivo.

Por último, consideremos el caso de la llamada **duplicación** de objeto en español, no realizable en el portugués brasileño actual. Se trata de casos en que aparecen simultáneamente el pronombre y el objeto desarrollado, como “La exposición **nos** pareció interesante **a todos**”. El pronombre átono, duplicado por el objeto extenso con o sin preposición **a**, es **indispensable**, aunque se trate de información nueva, en los siguientes casos:

a) Tanto para el objeto directo como para el indirecto, cuando el objeto está antes del verbo que complementa:

(14) **La respuesta** no vamos a tener**la** hasta la semana que viene.

(15) No sé si **a este cuarto** no **le** haría bien un poco más de luz.

b) También para ambos tipos de objeto, cuando el objeto es un pronombre con preposición (a ti, a él, etc.).

(16) ¿**Te** avisaron también **a ti** del cambio de fecha?

(17) **A vosotras** no necesariamente **os** conviene lo que **a ellos** **les** viene bien.

c) Para el objeto indirecto, además de los contextos (a) y (b), con una gran cantidad de verbos. Como explica Groppi (2008), todos los que se refieren a estados psicológicos y a sensaciones como “gustar”, “doler”, “molestar” (18 y 19) y los “pseudoimpersonales” como “sobrar”, “parecer”, “pasar”, etc. (20 y 21).

(18) **Al paciente** **le** puede doler / arder / picar la garganta.

(19) ¿**A tu hermana** también **le** gusta / encanta el teatro?

(20) Dinero no **les** faltaba / sobraba **a mis abuelos**.

(21) ¿**Y a Jaime** qué **le** ha pasado / ha ocurrido?

De hecho, los únicos verbos con los cuales el objeto indirecto puede no duplicarse son los que la misma autora clasifica como “de transferencia”, tales como “dar”, “enviar” o “entregar”, y los que se refieren al habla: “decir”, “preguntar”, “ordenar”, etc.:

- (22) Deben entregar(le) todos los comprobantes al secretario.
 (23) Digan(les) a sus padres que mañana no habrá inscripciones.

Con el paréntesis, en los casos (22) y (23), queremos indicar que la forma átona es optativa. Pero incluso en esos contextos es más frecuente su aparición que su omisión, y aun con ese tipo de verbos debe aparecer obligatoriamente si se dan las condiciones señaladas arriba en (a) y (b):

- (22') Deben entregarle todos los comprobantes a él.
 (23') A sus padres, díganles que mañana no habrá inscripciones.

Resumimos en el siguiente cuadro las diferencias entre el portugués brasileño y el español explicadas en esta sección:

	Portugués Brasileño	Español
Pronombres sujeto	No poseen valor contrastivo ni producen necesariamente cambio de foco, y su empleo se ajusta a criterios estilísticos.	Ocurren sólo con valor contrastivo o para cambiar de foco entre varios referentes de la información accesible. No deben emplearse para continuar hablando de la misma persona que está en foco.
Pronombres de objeto directo (OD)	Las formas átonas, sobre todo las de 3ª persona, tienden a emplearse muy poco, sólo bajo requisitos de formalidad, y el OD puede ser retomado por elipsis Ø.	Los pronombres átonos ocurren siempre para retomar referentes como OD, en todas las variedades del habla de todas las clases sociales, edades y estilos.
Pronombres de objeto indirecto (OI)	El OI puede ser expresado mediante formas con preposiciones (a, para u otras) o mediante pronombres átonos.	La expresión propia del OI son los pronombres átonos, incluso cuando el OI está duplicado por la forma con preposición a.
Duplicación de objeto	No se produce en las variedades actuales de esa lengua.	Es indispensable en numerosos casos, explicados arriba de (a) a (c).

Intentando arquitecturas

Retomando lo que afirmamos en la sección inicial, en que introdujimos el tema de este capítulo, las diferencias entre nuestras lenguas que acabamos de describir no son morfológicas. Acabamos de demostrar que la aparición o no de estos pronombres responde a **la continuidad de información en el hilo del discurso**, tome éste la forma de texto o de conversación. Por eso creemos que las prácticas en que estas problemáticas se expongan, sistematicen y evalúen deben ocurrir fundamentalmente sobre **textos o fragmentos de textos** lo suficientemente extensos. En los límites de la oración no encontraremos, como podemos encontrar, por ejemplo, para oposiciones como **muy vs. mucho**, la información necesaria para explicar ni para ejercitar esta temática, que se materializa en pronombres pero que se trata de **cómo en cada lengua se mantiene o modifica la referencia**. Específicamente, cómo intentar que un aprendiz brasileño mantenga o modifique la referencia al emplear el español y de acuerdo con la materialidad **de esa lengua**. En esta sección presentaremos algunas propuestas de tipos de ejercitación, a la vez que nos referiremos críticamente a algunas prácticas habituales que, desde nuestro punto de vista, no se adecuan a esa especificidad del hablante de portugués brasileño.

a) Los sujetos pronominales

En las primeras etapas de los niveles iniciales surge como necesidad imperiosa que el aprendiz vaya relacionando las formas verbales, las que se le aparecen y las que intenta producir, con las personas del discurso (1ª, 2ª, 3ª). Nos parece indiscutible que esa necesidad debe atenderse mediante prácticas diversas. Sea cual sea la forma que se adopte para ello, hay prevenciones que nos parecen recomendables en la enseñanza a hablantes de portugués brasileño, y nuevas modalidades que debemos ir generando. Nos referiremos primero a las prevenciones en prácticas con oraciones aisladas, y luego a nuestras propuestas para una dimensión textual.

Ciertas prácticas que aparecen en materiales didácticos destinados a hablantes de otras lenguas parecen inocuas pero probablemente no lo sean. Por ejemplo, ejercicios de llenado de blancos en que se pide completar conjugando una forma verbal que se presenta

en infinitivo, y se incluye un pronombre personal sujeto como guía dentro de la propia oración:

(24) a. Nosotros ____*ir*____ a pescar. / b. ¿Tú ____*que-*
*rer*____ venir? / c. Ella ____*venir*____.

Es hora de que entendamos que el efecto de esos **tú, nosotros**, etc., puede ser contraproducente a mediano plazo. Un aprendiz que completa **adecuadamente** las oraciones de (24 a, b, c) producirá frases como “Nosotros vamos a pescar”, “¿Tú quieres venir?” o “Ella viene”, sin adquirir conciencia de que en el funcionamiento **real** del español serían enunciados que, por tener un pronombre sujeto explícito, crearían, como explicamos en el punto anterior, una expectativa de contraste: ¿hay otros que van a dónde, ya que no van a pescar? (a), ¿A qué otros se supone que les preguntamos si quieren venir? (b), ¿Quién, a diferencia de **ella**, no viene? (c). No sólo no desarrollará esa conciencia, sino que se irá habituando a reproducir ese aspecto del funcionamiento de su lengua materna en el español⁵. Creemos que los materiales de enseñanza de español en Brasil podrían comenzar por incluir los pronombres sujeto entre paréntesis, para indicar su no necesidad, incluso en las tablas de conjugación. Y su indicación entre paréntesis en diversos tipos de ejercicios de práctica de conjugación e irregularidades verbales, incluso con oraciones aisladas, puede ser también un incentivo para que profesor y aprendices discutan por qué se lo representa de esa manera. E inclusive se puede buscar, en ese tipo de ejercicios, maneras de evitar tener que incluir esos pronombres. La pista sobre en qué persona debe conjugarse el verbo puede ser dada por un elemento contextual, incluso en los ejercicios de oraciones sueltas. Véase como ejemplo esta propuesta, relacionada con irregularidades en presente de indicativo:

PROPUESTA 1

Relaciona un elemento de cada columna con la letra correspondiente y después transcribe cada frase conjugando el verbo.

⁵ Como, además, los pronombres sujeto son tónicos, es de esperar que las diferencias entre el portugués brasileño y el español en cuanto a su aparición en el discurso se relacionen, también, con diferencias de prosodia. Así, la traslación de la prosodia de una lengua al empleo de la otra puede complicar más aún el desempeño, debido a la íntima relación que existe entre prosodia y sintaxis.

a)	Vivo lejos de mi trabajo, entonces	b	PODER	c	del centro muy llenos.
b)	¿Sabes que con el nuevo metro	d	PERDER	a	temprano de mi casa.
c)	A la tarde, los autobuses	a	SALIR	d	tiempo y generas más tránsito.
d)	Solo en tu coche	e	CONducIR	b	llegar a tu oficina en veinte minutos?
e)	Siempre voy atento y	c	VOLVER	e	tranquilo.

No se introducen formas pronominales, y si bien aparecen construcciones que aún no se espera que un alumno inicial **produzca**, como las cláusulas incluidas de (a) y de (b), lo que se pide aquí es solamente que las **interprete en la lectura**, cosa previsiblemente posible para un hablante de portugués.

Establecidas esas prevenciones en cuanto a la ejercitación mediante oraciones, pasamos ahora a nuestra propuesta principal en relación con la explicitación o no de los sujetos pronominales en textos. Mucho más que ejercitar qué pronombre corresponde a cada forma verbal, nos parece que es una necesidad del aprendiz brasileño preguntarse si, en determinados contextos, **corresponde o no** usar un pronombre sujeto, y con qué consecuencias. Presentamos para eso propuestas con textos creados *ad hoc*, como la que sigue, y aprovechando textos ya existentes, como la que mostramos después.

PROPUESTA 2

En este diálogo de una pareja que está reformando su casa, cuando sea necesario, llena los huecos con un pronombre personal adecuado. Lee *todo* el diálogo antes de comenzar. Discute, después, las respuestas con el grupo y con el profesor.

Juliana: -La decisión tiene que ser nuestra porque **nosotros** somos los dueños de la casa, no **ellos**.

Aníbal: - Bueno, pero **ellos** son los que saben cómo combinar el material. De eso, **nosotros** no sabemos nada.

Juliana: -Por eso está bien que ___Ø___ consultemos también con otras personas. Podríamos llamar a Giménez, a ver qué _____ Ø_____ opina.

Aníbal: -Creo que ___ Ø___ está de viaje.

Juliana: -Bueno, voy a intentar consultar con la arquitecta esa amiga de Tito. La obra está costando bastante dinero, entonces ____ Ø ____ quiero estar segura, ya que estamos gastando tanto.

Aníbal: -Deja, **yo** mismo voy a llamarla.

Nótese que desde el comienzo se pide la lectura de todo el diálogo, y eso tiene que ver con que la posibilidad de resolver el problema pasa por la dimensión textual, transaccional. De hecho, la única manera de concebir un **ellos** para el segundo hueco es leer la intervención posterior de Aníbal. Del mismo modo, creemos que es indispensable no limitarse a una verificación de respuestas, sino que haya una explicación en que el docente conduzca la percepción de los factores que llevan a decidir por la inclusión o no de un pronombre en cada lugar.

En la primera intervención de Juliana hay una oposición entre dos alternativas sobre quién debe decidir cómo será la casa, y eso justifica la necesidad de pronombres explícitos, ya que es un enunciado claramente constrativo. En la intervención inmediata de Antonio hay, primeramente, una forma restrictiva “son los que saben” y después “no sabemos nada”. Nuevamente se establece un contraste. En la segunda intervención de Juliana, nada justificaría el **nosotros** para “consultemos”: nadie más que los protagonistas está en ocasión de consultar. Menos aún es posible **él** antes de “opina”: el único masculino singular introducido, hasta el momento, en 3ª persona es “Giménez”, no hay otro accesible para pasar a estar en **foco** y colocar ahí la forma **él** desorientaría⁶. Por el mismo motivo no va ese pronombre en la intervención siguiente de Aníbal. En la última intervención de Juliana, antes de “quiero estar segura”, no hemos propuesto el llenado con **yo**, pero en una discusión en clase se podría mostrar que, a diferencia de los otros casos, sería posible pero con consecuencias argumentativas: daría la idea de que Juliana piensa que, mientras que ella busca seguridad (“yo quiero estar segura”), su pareja no. En el último hueco, el reforzador “mismo” impone el uso de pronombre, precisamente por ser intrínsecamente

⁶ Esa es además, una buena ocasión para explicar otra diferencia entre el español y el portugués brasileño: en casi ninguna variedad del español actual se coloca un pronombre sujeto después de un interrogativo y antes del verbo. Si en un contexto diferente fuese necesario producir contraste por medio de un pronombre, el orden sería Interrogativo – Verbo – Pronombre: “Vamos a ver **qué piensa él**” y nunca “*Vamos a ver **qué él piensa**”.

contrastivo (uno mismo, sin los otros). Véase, además, cómo tanto estos casos como los de la propuesta 3, que presentamos más abajo, desmienten la idea difundida de que en español los pronombres sujeto se usan “menos” porque “el verbo muestra la persona”. En todos los casos en que hemos necesitado usarlos en ese ejercicio, la persona está indudablemente marcada por la forma verbal. Es la producción de contraste lo que motiva su aparición.

Según las características del grupo de aprendices, el enunciado del mismo tipo de ejercicio puede variarse acentuando la discusión sobre posibilidades más que la decisión por una u otra alternativa. Podría ser reformulado como “En este diálogo de una pareja que está reformando su casa, hay huecos que podrían rellenarse o no con un pronombre personal. Después de leer **todo** el diálogo discutan, con el grupo y el profesor, qué huecos deberían llenarse y cuáles no, observando las consecuencias en cada caso.” Esa variación parece recomendable sobre todo en la formación docente inicial y/o en carreras superiores en que el aprendizaje de español debe incluir un buen desarrollo de la producción escrita.

Podemos producir el mismo tipo de ejercicio aprovechando textos existentes, en vez de inventar uno. Presentamos aquí una propuesta, que concebimos para niveles intermedios o avanzados, en relación con una entrevista publicada en el sitio español *Mundo Minúsculo*, dedicado a la crítica de espectáculos y arte. Conservamos su expresión coloquial, aun conscientes de la complejidad de las estructuras que genera. Sólo hemos corregido los problemas ortográficos y de tipeo.

PROPUESTA 3

Lo que sigue es la primera parte de una entrevista extraída de un sitio de crítica.

1. Hemos dejado en blanco algunos lugares que podrían completarse con pronombres personales que indican el sujeto. Discutan en grupos y luego con el profesor, en qué casos sería posible agregar un pronombre y qué efectos creen que causaría.
2. Observen el fragmento que hemos subrayado en la penúltima respuesta de la entrevistada, y evalúen si es necesario o no el pronombre personal que contiene y por qué.

En este mundo minúsculo, hemos tenido la oportunidad de hablar con Eva Pallarés. Para los que no la conocáis, os diré que interpreta el papel de Natalia en la película de Daniel Sánchez Arévalo AZULOSCUROCA-SINEGRO, una de las triunfadoras de la reciente 9ª Edición del festival de Málaga. Ganadora del premio de la crítica, Premio especial del jurado y mejor guión. Todo un éxito.

MM: ¿Qué tal la experiencia del festiva de Málaga? ¿Cómo te has sentido en Málaga?

EP: Muy bien. El trato ha sido estupendo. El público malagueño se entrega muchísimo al festival, _____ he notado una sensación de que el cine español respira. La gente vive el festival de una forma apasionada. Ha estado muy bien.

MM: Cuéntanos algo de la peli. No solo lo oficial, sino tu punto de vista personal de la historia.

EP: La primera impresión cuando leí el guión es que es una película que te deja con una especie de reflexión interna. Haces un viaje en el que planteas hasta qué punto _____ somos responsables de lo que nos pasa, hasta qué punto distorsionamos lo que nos ocurre cuando estamos ante un problema o una situación complicada. Creo que a veces no somos capaces de aislarnos y verlo desde fuera, ver las posibilidades que tenemos y ver que podemos hacer mucho más que lo que pensamos que podemos hacer. Es el mensaje de la película, personajes que luchan y _____ se van dando cuenta de en qué punto están de su vida.

MM: Jorge, el protagonista, ¿_____ no es demasiado conservador en algunos aspectos como el trabajo y demasiado radical en otros como la relación con Natalia, tu personaje? A lo mejor montar el videoclub con su hermano y seguir con Natalia no era tan mala idea. ¿Qué opinas?

EP: Es una película de tomar decisiones. El personaje de Jorge está metido en unas circunstancias en las que _____ no decide por sí mismo, entonces, cuando le llega el momento en que puede tomar decisiones, sale de su rutina diaria, ahí se siente mucho más realizado, porque ha sido su elección. Con la chica pasa lo mismo, saber renunciar a una relación que lleva años pero que no va a ningún lado, que realmente no hay un futuro juntos. Eso es algo a lo que él no había sabido reaccionar.

MM: En las historias cada uno le hubiera dado su toque, de escribir _____ el guión ¿qué hubieras cambiado?

EP: El guión esta muy bien como está, no hay que tocar nada, pero (y ahora Eva bromea) a nivel personal, el personaje de Natalia sale un poco mal parado, al menos le podría haber buscado un novio. Ya que _____ tiene que acabar como tiene que acabar, al menos verla en situaciones más de disfrutar. Son todas escenas muy intensas, de estar esperando a Jorge.

Disponible en: <http://www.mundominusculo.auna.com/cineyteatro/azuloscurocasinegro/evapallares.htm> Accedido el 27//2/2010

De los siete huecos, solamente dos contenían, en el original, pronombres personales: el quinto (“...**él** no decide por sí mismo...”) y el sexto (“...de escribir **tú** el guión...”). En ninguno de los dos era indispensable. Pero lo que interesa en el ejercicio no es que el alumno **acierte** en eso, sino reflexionar sobre las posibilidades para cada caso en función de la referencia que se va construyendo a lo largo del texto. Veamos por dónde podría conducirse la explicación para cada caso y para la pregunta (2) sobre el fragmento subrayado.

En el primer hueco, el **yo** no es necesario. No se está diferenciando la opinión de Eva sobre el festival de otras opiniones supuestas en el contexto. En el segundo, la presencia o no de **nosotros** genera direcciones diferentes para la argumentación que Eva construye. Al ponerlo, se favorece una lectura de que **nosotros y no otras personas** somos responsables de lo que nos pasa, se polemiza imaginariamente con una perspectiva que le echa la culpa a los demás. Sin el pronombre no se deja de poner la responsabilidad en **nosotros**, pero tampoco se introduce esa perspectiva polémica.

Muy diferente es el problema en el tercer hueco: colocar el pronombre **ellos** rompería la correferencia que coloca a los “personajes que luchan” como los mismos que “se van dando cuenta de en qué punto están de su vida”. Tampoco es posible un pronombre en el cuarto hueco, antes de “...no es demasiado conservador...”, ya que se sigue hablando de Jorge⁷. En el quinto hueco ocurre una alternativa análoga al del segundo: la presencia o ausencia del pronombre **él** sirve a posibilidades argumentativas diferentes. Su ausencia informa simplemente que Jorge no decide por sí mismo, su presencia refuerza la perspectiva de que otros deciden por él, o incluso de que otros personajes de la película sí tienen sus propias decisiones.

Para interpretar la última pregunta del periodista hay que conocer el valor condicional de la construcción **de + infinitivo**: “de escribir (tú) el guión, ¿qué hubieras cambiado?” = “si hubieras escrito (tú) el guión, ¿qué hubieras cambiado?”. Reconocido ese valor, dado que no es Elena (el **tú**) quien escribió el guión, y que inmediatamente antes se introduce la posibilidad de contraste entre unos y

⁷ En el portugués brasileño, según explica Castilho (1992, p. 257), el sujeto topicalizado puede recibir un “pronombre copia” que lo retoma. Sería probable, en portugués, en un contexto semejante al que estamos considerando, una formulación como *Jorge, o protagonista, ele não é conservador demais...?* En español, esa retomada no sería posible.

otros (“En las historias **cada uno** le hubiera dado su toque...”), la aparición del pronombre **tú** parece conveniente. Por último, en el hueco final, no hay motivo para la introducción de un pronombre, que incluso puede entorpecer la progresión informativa, ya que Natalia está en foco y no hay otra tercera persona de la cual se la deba diferenciar.

La pregunta que presentamos como (2) nos lleva a un ejemplo clarísimo de valor contrastivo y, a la vez, de cambio de foco. Se está **comparando** las actitudes de los dos miembros de una pareja, Natalia y Jorge, frente a la relación. La que viene estando en foco es Natalia, y sin el pronombre, el hecho de “no haber sabido reaccionar” se le atribuiría a ella. Es imprescindible la presencia de la forma “él” para que la referencia cambie hacia Jorge.

b) Los pronombres de objeto

Prácticas que pueden ser de utilidad para el aprendizaje de hablantes de otras lenguas no resultan relevantes para un aprendiz brasileño en relación con las problemáticas que aquí tratamos: el papel que cumplen las formas pronominales en el desarrollo de la coreferencia. Observemos, por ejemplo, una clase de ejercicios de sistematización en que se pide este tipo de transformación:

(25) ¿Quién lavará los platos? >>> Jorge los lavará.
 ¿Visitarás a tu tía? >>> Sí, la visitaré.

En ejercicios como esos, lo que se practica de hecho es la correspondencia en género y número entre pronombre y referente, además de la colocación pronominal. Pero el modelo y la propia sistematicidad del ejercicio instalan el saber previo de que **ahí hay un pronombre**, y ningún aprendiz va a dejar de colocarlo. Y lo que necesitamos es precisamente desarrollar prácticas que insten a que el aprendiz **se dé cuenta de que hay que usar un pronombre sin que se lo digamos**, o incluso atribuirle referente a uno que aparece. No se trata de que sepa **con cuál pronombre** rellenar el espacio dado, sino de que note que **tiene que haber un espacio** para un pronombre que retome la referencia, necesidad que el portugués brasileño no plantea.

Para apuntar hacia esa meta, ideamos diversos tipos de ejercicios en que un referente ya introducido deba ser retomado en el *papel temático* (RAPOSO, 1998) que suele corresponder a los objetos directo e indirecto: respectivamente, paciente (persona o cosa sobre la que un proceso tiene efecto) o beneficiario / destinatario. Ejercicios de ese tipo tienen que tener necesariamente dos características:

- a) Contener textos o fragmentos de texto, no oraciones sueltas.
- b) Dejar espacios amplios para llenado, que no especifiquen un número de palabras.

Esas características exigen bastante trabajo reflexivo y flexibilidad por parte del docente, tanto al elaborar el ejercicio como al aplicarlo en clase y evaluarlo. Pero son indispensables, porque lo que intentamos es que el aprendiz vaya notando qué componentes son necesarios para la construcción de la referencia, cosa que no logramos si se lo decimos previamente pidiéndole **pon un pronombre**. Véanse estos dos ejemplos, con enunciados creados *ad hoc*.

PROPUESTA 4

Observa este memorandum interno a una oficina y completa los espacios en blanco con el objetivo de lograr un texto coherente. Puedes usar la cantidad de palabras que necesites para la solución que planees. Léelo primero atentamente hasta el final

Daniel:

Necesito los originales de los contratos BF 61/08 y TH 30/09. Si no ----- en los archivos, -----
-----.

Además, por favor, prepara -----
----- y déjaselas -----.

Gracias.
Verónica

PROPUESTA 5

Américo se endeudó para comprar un coche. Completa cada espacio en blanco de su relato con un fragmento de varias palabras, buscando que resulte claro qué ocurrió finalmente con el coche y con el dinero. Léelo primero atentamente hasta el final.

Las decisiones mal calculadas pueden hacernos perder bastante.

El año pasado compré un coche dejando un buen saldo para pagar a plazos. Incluso, dos amigos me prestaron algo de dinero. El coche era fantástico, pero las cuotas me resultaron, enseguida, impagables, así que _____

_____.
Ya sin coche para usar, y habiendo recuperado poco de la inversión hecha, me vi peor que antes, y con menos posibilidades inmediatas de tener otro más modesto. A mis amigos, tuve que _____, y se lo devolví recién a fin de año.

Lo primero que hay que entender al emplear estos ejercicios es que hay muchísimas soluciones adecuadas posibles. Los espacios en blanco se eligen buscando hacer propicia la retomada de un elemento ya introducido, en un papel en que es probable que se lo retome como objeto con forma pronominal, o bien que el aprendiz deje en su lugar una elipsis que nos permita explicarle la necesidad de que ahí haya un pronombre. Por eso, no incluimos en las consignas para el alumno ninguna mención al pronombre ni a otras clases de palabras en especial. Y también puede ocurrir que el que llena el ejercicio consiga una salida exitosa y cohesionada sin que se ponga en juego la cuestión pronominal, y en ese caso el docente debe aceptarlo como solución válida. Explicamos a continuación lo que buscamos en cada uno de los ejercicios que acabamos de presentar. Obsérvese que en ambos hemos incluido la indicación de que antes de comenzar a completar, se lea hasta el final. Eso es fundamental para que quien responde se forme una idea adecuada de las entidades (personas y cosas) referidas y de los papeles por los que pasarán en relación con los procesos denotados por los

verbos. En la propuesta 4, en que hay un interlocutor representado (“Daniel”), es importante, además, hacer que el grupo identifique, en la lectura inicial, la forma de tratamiento utilizada para referirse a él. Según se prefiera, esa indicación puede ir, inclusive, escrita en la consigna de trabajo.

La propuesta 4 comienza con un pedido sobre dos referentes específicos: dos contratos individualizados. No sería lo mismo escribir, por ejemplo, “necesito informaciones”, ya que como vimos en las explicaciones de la sección anterior, aquello que se representa como genérico puede ser retomado, en español, con elipsis (ver ejemplos 11 y 12). El primer espacio en blanco va seguido de “en los archivos” dentro de la misma oración condicional, lo que lleva a notar la necesidad de un verbo en su llenado. El segundo es la apódosis (oración principal) de la condicional, por lo cual se espera que también se incluya ahí una forma verbal. En cualquiera de las dos partes, es probable que los contratos sean referidos en papel temático de **paciente**, lo que crearía, en el funcionamiento del español, la necesidad de su retomada con el pronombre **los**. No es seguro que se intente esa referencia⁸, pero es altamente probable, y eso dará una ocasión de señalar y explicar la diferencia entre la presencia o ausencia de un pronombre como parte de la referencia a las cosas en una situación, y no como una regla o capricho estilístico. La explicación, además, no se ocasionaría en una clase sobre **los pronombres**, sino en el contexto de una tarea de comprensión lectora y producción escrita que puede articularse con diferentes momentos y objetivos de una planificación.

Todavía en la propuesta 4, el segundo y último párrafo, compuesto por una única oración, contiene dos espacios en blanco. Ahí la tarea es inversa, no la de retomar un referente (como los contratos en el párrafo anterior) sino la de asignarle referente a las dos formas pronominales contenidas en “déjaselas”. En el primer espacio, después de “prepara” tendrá que introducirse el referente de “-las”. El llenado con una opción en femenino plural nos indicará la comprensión de la correferencia establecida y de para qué está esa partícula **adherida** al verbo, y cualquier otra posibilidad nos dará, por la negativa, la ocasión de explicar esa necesidad. Para el segundo

⁸ Puede ser, por ejemplo, que un alumno complete con “Si no están aún en los archivos, tendremos problemas.”

espacio, la forma “-se-” anticipa la necesidad de un sintagma con preposición **a** que designe a la persona con la que habría que dejar las cosas mencionadas en el primero (“déjaselas a Ricardo / al jefe / a los cadetes”).

La propuesta 5 es análoga, pero intenta establecer relaciones entre segmentos más distantes. El primer espacio en blanco está en final de párrafo, y la secuencia de la narración exige que se cuente ahí qué pasó con el auto, dado que en el comienzo del párrafo siguiente tenemos “Ya sin coche para usar”. También por ser el coche una cosa y el narrador una persona, es altamente probable que en la enunciación del hecho el auto aparezca como **paciente**, como objeto de una acción del narrador. Y como acaba de ser nombrado en la misma oración (“El coche era fantástico”), el contexto favorece que no se repita “el coche” sino que aparezca un objeto pronominal, y que en la producción de los alumnos nos encontremos con realizaciones plenas (por ejemplo, “lo vendí”) o elípticas (“Ø vendí”), que nos den ocasión a un tipo de reflexión y explicación ligada a la progresión informativa, como la que describimos para la propuesta 4. En el segundo espacio en blanco se pone en juego un objeto anterior al verbo, “A mis amigos”, como comienzo de oración, que configura una de las situaciones de **duplicación** a las que nos referimos en el punto anterior con los ejemplos (14), (15), (17), (19) y (21), y ocasiona la necesidad de un clítico **les** o **los**, según el verbo elegido. Y por último, el cierre “se lo devolví” promueve que, en el espacio en blanco, se haga referencia al dinero en correferencia con la forma “lo”.

Esas dos propuestas que acabamos de presentar contienen textos contruidos específicamente para la ejercitación, pero también es posible crear ejercicios análogos con textos previamente existentes. Se pueden aprovechar textos que se presentan para lectura y retirar de ellos, en algún punto en que resulte productivo, un pequeño fragmento para llenado. Véase esta propuesta con el cuento El hombre sitiado por los tigres, de Horacio Quiroga⁹. Podría mostrarse el fragmento después de la lectura completa del cuento, sin el cuento a la vista, pidiendo, como en las propuestas anteriores, un llenado que produzca una referencia acorde con la del cuento leído:

⁹ Quiroga (1996, p. 1028).

PROPUESTA 6

-¡Buenas noches, amiga rata!-dijo el tigre-. Estoy bien de salud, muchas gracias. Pero no se trata de esto, sino de pedirte que ustedes las ratas me devuelvan el servicio que les hice la vez pasada cuando aquella gran víbora _____

_____.

-Sí, sí, señor tigre! –exclamó la rata asustada-. Todo lo que usted quiera.

¿Qué debemos hacer?

-Ustedes harán esto-dijo el tigre-. Vayan mañana, que es la primera noche de luna, a la casa del hombre: el hombre va a salir con el perro. Yo lo sé. Entren y deshagan todos los cartuchos y las balas, destrúyanlos todo. ¿Entiendes, rata? Que no quede ni un granito de pólvora ni de plomo; nada de nada. El hombre quedará desarmado y nosotros _____. Si no hacen esto, voy en seguida a ver la víbora.

En los dos espacios que hemos retirado, dice el cuento, respectivamente, “las perseguía a ustedes” y “lo mataremos a él”. Como suponemos una lectura anterior del cuento, y que este ejercicio sea apenas una de las actividades que se construyan a partir del mismo y que dependerán de los objetivos de la unidad didáctica en que se esté, prevemos que los alumnos tengan información para hacer hipótesis sobre lo que pueda afirmarse en esos espacios en blanco, y también que sería muy difícil que recordasen al pie de la letra lo que ahí estaba escrito. No buscamos, ni creemos que tenga ningún valor, buscar que los alumnos **acierten** con lo que decía el original. Se trata de que logren construir una referencia y, como en los casos de las propuestas 4 y 5, el contexto es propicio para que en ese camino se refieran en el primer hueco a las ratas y en el segundo, al hombre, como objetos, sea mediante pronombres o mediante elipsis que den lugar a explicaciones por parte del docente. Pero, como en los otros casos, las respuestas también pueden apuntar hacia otras formas que den un resultado cohesionado, por lo cual este tipo de ejercicios no debe ser visto como **sistematización de pronombres** sino como un trabajo de producción y reflexión sobre el papel de diversas formas lingüísticas en la producción de referencia. Paradójicamente, el mejor camino para que enfoquemos, en su real funcionamiento, aquello

que se nos aparece como **falta de pronombres** en la producción de los alumnos.

Pensar sobre el decir

Creemos que el tipo de práctica que proponemos tiene muchas más posibilidades de encarar de raíz una problemática que se nos aparece como **gramatical** y que, sin dejar de formar parte de las gramáticas de nuestras lenguas, está involucrada en la producción de sentido que ocurre en toda interacción y sólo es abordable a partir de ella. Pero queremos cerrar este trabajo dejando claro que somos conscientes de que ese tipo de ejercitación tiene implicaciones que la distancian de ciertas prácticas, hábitos y agentes en el campo de enseñanza de lenguas, y que a la vez, o quizás por eso mismo, la enriquecen. Esas implicaciones tienen que ver con no ofrecer, en muchos casos, respuestas cerradas, con requerir ser evaluadas mediante una discusión con cierto margen para lo imprevisto, y con el rescate de la lectura como habilidad y de la reflexión sobre la forma como práctica que puede tener lugar en clase de lengua extranjera.

Por un lado, pocas veces el mercado editorial acoge con simpatía propuestas de ejercitación en que no se puede dar ni respuestas cerradas verificables en una clave de respuestas o un modelo de referencia, ni tampoco la indicación de **respuesta libre**. El tipo de explicación para acompañar el trabajo del docente con esta clase de ejercicios requiere una inversión a la que pocos se arriesgarían en el mercado, pero que puede realizarse en ediciones como ésta, concebidas desde dentro del sistema educativo y de formación docente.

Por otra parte, docentes o grupos de docentes pueden producir y hacer circular ejercitación de este tipo. Si la tarea se encara, es recomendable que se trabaje en equipos que incluyan la participación o la lectura técnica de colegas con bastante bagaje de experiencia y conocimiento, ya que la propia discusión de las soluciones propuestas por los alumnos puede derivar hacia muchos aspectos de la forma lingüística, que el profesor debe estar preparado para poder describir, o, en el caso de que le generen dudas, para comprender en qué consiste su duda e intentar resolverla en un encuentro posterior. Y también recomendamos que todo ejercicio de este tipo sea puesto a prueba primero entre los propios equipos docentes, para verificar aspectos de su elaboración, que siempre serán perfectibles.

Por último, es evidente, y lo hemos enfatizado en varias de las consignas de trabajo presentadas, que la **lectura** como habilidad cobra relevancia y jerarquía en este tipo de prácticas. Dejado de lado por propuestas que enfatizan la interacción oral inmediata, y recuperado por los documentos que orientan recientemente la educación general básica en el país, el trabajo de lectura que vincule los aspectos configuracionales y secuenciales del texto tiene protagonismo en el tipo de ejercitación que proponemos, que a su vez contribuye a mejorarlo como capacidad en el estudiante.

Y junto con ese trabajo de lectura, los ejercicios que proponemos fomentan la reflexión explícita sobre **la forma lingüística y su funcionamiento**, incentivan el pararse a pensar en clase sobre eso con un instrumental descriptivo adecuado. Cierta vulgarización de las perspectivas comunicativas ha despreciado esa reflexión como “poco práctica” o ajena a las necesidades “reales” del “uso” de la lengua. En un trabajo reciente (FANJUL, 2008), mostramos, analizando un corpus de redacciones en que se componían diálogos, cómo el manejo aleatorio de las formas personales producía segmentos incomprensibles. Se cumplían las “funciones comunicativas”: pedido, queja, orden, sugerencia. Pero no había modo de saber quién pedía a quién que hiciese qué, quién se quejaba a quién, etc. ¿Es eso comunicación? ¿Puede haber “comunicación” o “uso real” sin referencia? Creemos que no, y esperamos haber ayudado a mostrar, aquí también, que la construcción de referencia entre nuestras lenguas, el saber de qué, de quién y a quién hablamos, exige detenerse en formas que a veces se nos escapan como si no creasen diferencia, pero que sostienen el suelo y el tejado.

Capítulo 13

A avaliação no ensino de ELE

Doris Cristina Vicente da Silva Matos*

Considerações preliminares

Atualmente no Brasil, estamos vivenciando um período de mudanças relacionadas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Essas mudanças estão relacionadas às novas propostas do Ministério de Educação, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) e também à sanção da Lei 11.161 (05/08/2005), que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio.

De acordo com os documentos acima citados, o modo de ensinar deve ser repensado e caminhar em direção à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo globalizado. Esse desafio apresenta algumas problemáticas, dentre as quais destacaremos, neste artigo, a da dificuldade que os professores podem encontrar para avaliar seus alunos de maneira que se contemplem os objetivos propostos pelos documentos mencionados.

Essa problemática está relacionada à adequada formação dos professores, para que possam encontrar as respostas mais adequadas à sua realidade e às necessidades de seus alunos. Nossa proposta é discutir o processo de avaliação da aprendizagem escolar, tomando como pressuposto teórico a noção de que avaliar não é só um

* Doutoranda em Linguística. Professora da Universidade Federal de Sergipe.

procedimento realizado ao final do bimestre, mas uma maneira de verificar o processo de ensino/aprendizagem, detectando possíveis falhas e incidindo sobre elas. Temos de evitar fazer da avaliação um instrumento de dominação, tornando-a um processo de diálogo, compreensão e melhoria da prática educativa, indo além do autoritarismo. (LUCKESI, 2006).

Mudança de paradigmas

Podemos afirmar que, nos últimos anos, duas concepções de educação vêm entrando em conflito em relação à função que desempenham: a função conservadora-reprodutora, que propicia um tipo de ensino homogeneizante, competitivo e muitas vezes seletivo; a função crítico-transformadora, com outra forma de entender a educação, que defende um estilo de ensino com caráter compreensivo, adaptado à diversidade, cooperativo, privilegiando o aspecto formativo dos alunos. Esse conflito tem dado lugar a significativas mudanças:

Essas mudanças, lentas e profundas, em nenhum caso, devem ser entendidas como perda da autoridade profissional ou acadêmica dos professores. Ao contrário, contribuirão para revitalizar suas funções, adaptando-as a uma situação de ação pedagógica e de atuação didática, onde modificamos os modos, as estratégias e o método de ação para conseguir que os alunos aprendam de forma mais eficiente e satisfatória. Os níveis de exigência e os objetivos se mantêm; mudamos as atitudes e os modos de proceder, para melhorar o processo e o resultado do fazer didático. (ARREDONDO; DIAGO, 2007, p. 307)

Direcionando nosso olhar à aprendizagem de línguas estrangeiras, percebemos que durante muito tempo esteve vinculada ao domínio do conhecimento sistêmico e, ainda hoje, podemos encontrar esse vínculo no ensino de línguas no âmbito das escolas públicas e privadas através de modelos de currículo tradicionais e fragmentados. A formação de professores na atualidade deve direcionar-se para a constituição de profissionais conscientes de seu papel nesta sociedade contemporânea, tão marcada pelas desigualdades sociais, para que possam encontrar as respostas mais adequadas a sua

realidade e às necessidades de seus alunos. Na escola, de acordo com Celada e Rodrigues (*apud* OCEM, 2006, p. 133): “a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional [...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.”

Com as mudanças que estão acontecendo no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, apontamos, neste trabalho, para a questão da avaliação da aprendizagem dos alunos. Entendemos a avaliação como um processo – não como uma atividade pontual (SOLÉ, 1998, p. 64) – por meio do qual se obtêm informações contínuas e sistemáticas de todas as fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos. É através da aplicação dos instrumentos de avaliação que teremos a direção das mudanças previstas e não previstas na programação curricular e os resultados obtidos levarão os professores a tomar decisões para a melhoria no conteúdo e na maneira de conduzir suas aulas.

Tipos de avaliação

Ao planificar a avaliação de um curso, o professor pode prever o uso de, no mínimo, três tipos: inicial, formativa e somativa. Todas podem ser utilizadas como ferramenta de diagnóstico para a continuidade de ações educativas no âmbito escolar. Aqui, incluímos também a autoavaliação. Vejamos os quatro tipos:

Avaliação inicial

Ao começar um curso, ano ou período letivo, o professor pode realizar uma avaliação inicial, com o objetivo de obter informações que lhe permitam definir o ponto de partida de sua disciplina, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do curso, prever as possibilidades reais de aprendizagem e adequar seu planejamento a esse primeiro diagnóstico. Para os alunos, esse tipo de avaliação também é importante para que possam antecipar sobre o que tratará a disciplina e o que se pretende. Por isso é importante que o professor deixe claro os temas que serão abordados durante o curso e seus objetivos. Segundo Freixes e Aran (2000, p. 52) essa antecipação ajudará na implicação ativa do aluno no próprio processo de aprendizagem.

Com essa sondagem, o professor poderá adequar sua planificação e autorregular os objetivos de aprendizagem. Para Solé (1998, p. 165):

A informação que ela nos proporciona é essencial, pode nos levar a tomar decisões de tipo muito diferente: desde continuar com o planejamento previsto até rejeitá-lo por completo, pois inferimos que a distância entre aqueles conhecimentos e os que estamos propondo é muito grande para garantir a realização de uma aprendizagem significativa. Contudo, o mais provável é que o acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, às suas expectativas e interesses, assim como àquilo que inferimos que se encontra ao seu alcance nos leve a articular algum tipo de intervenção que assegure que o aluno possa se “engancha” no processo, como meio de poder ir um pouco além do ponto em que se encontra ao longo de tal processo.

Essa avaliação pode ser feita através de um exercício, um questionário, um trabalho, uma atividade em grupo etc. Não há uma só estratégia, vai depender de como o professor pretende direcionar sua primeira aula. No caso da língua estrangeira, em séries iniciais, o professor pode fazer uma sondagem das preferências dos alunos, saber sobre a importância que atribuem a essa língua, suas expectativas com a disciplina e tentar atender a seus anseios também como forma de motivação nas aulas. Partindo dessas questões, este tipo de avaliação deve proporcionar informação para que o professor possa planificar o curso, adequando o ensino e suas estratégias.

A avaliação formativa

É comum dentro do ambiente escolar, que a avaliação ocorra no final de um bimestre e o professor, através de testes ou provas, avalie os conhecimentos memorizados pelos alunos durante todo o período anterior. Atuando assim, a avaliação não é vista como um processo formativo, de diagnóstico constante e de adequação dos objetivos e estratégias utilizadas no curso. Os PCN indicam que a avaliação não deve ser confundida com testes, comuns no ensino de línguas estrangeiras, pois eles são instrumentos que avaliam apenas um aspecto do processo de ensino/aprendizagem tendo em vista

“determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou de proficiência” (1998, p. 79).

A avaliação contínua, ou como processo, é uma maneira de intervir de forma ajustada em toda a situação de ensino e aprendizagem em que este processo se realiza. De acordo com Solé (1998, p. 165):

Avaliar significa obter informações relevantes sobre a situação (observá-la, observando a si mesmo e ao resultado da própria atuação), que permitam que o professor emita um parecer sobre o desenvolvimento da mesma (“Funciona como tinha sido previsto ... este aluno está perdido ... Isto não ficou bem claro ... É demasiado simples ... Não entendem nada do que estou dizendo ...”) a fim de tomar decisões a respeito (“Vou continuar intervindo dessa maneira ... Vou ver o que acontece, porque este menino se perdeu ... Vou recapitular e tentar expor o que me parece fundamental, para ver se assim ele entende ... Vou apresentar uma proposta um pouco mais desafiadora ... É melhor parar e tentar começar de outra maneira ...” etc.)

Para que a avaliação seja vista como uma ferramenta de ajuda à aprendizagem e melhoria de sua qualidade, é importante que se verifique também o processo, ou o que acontece no meio do caminho e não só no final. Sabemos também que, devido à dinâmica escolar, esse tipo de avaliação possui uma série de obstáculos, como elencam Freixes e Aran (2000, p. 69):

- programas com excessos de conteúdos;
- poucas horas/aula para cada turma;
- muitos alunos por classe;
- preocupação com exames de seleção no ensino médio (vestibular);
- exigência de notas, boletins e relatórios;
- provas para entrada nas escolas;
- falta de motivação por parte dos professores para realizar um trabalho complementar;
- atitude negativa do aluno em relação à disciplina;
- falta de instrumentos de avaliação válidos e utilizáveis.

Apesar das dificuldades, podemos buscar alternativas viáveis para que se possa realizar uma avaliação formativa de qualidade, que atue como mais um instrumento de diagnóstico e regulação da atuação docente e discente, tornando, assim, o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. Variados instrumentos podem ser utilizados para uma avaliação formativa como por exemplo: diários, questionários, observação, trabalhos de diversos tipos etc.

Ao elaborar uma avaliação formativa, o professor deve ter em conta que esse instrumento servirá para conhecer os problemas ou erros mais habituais dos alunos – entendemos erro aqui como algo necessário para aprender, uma possibilidade de superação e progresso, como fonte de virtude, ou seja, de crescimento (LUCKESI, 2006, p. 53). Também será útil para verificar os obstáculos que dificultam seu progresso e quais as estratégias didáticas que podem ajudá-los a avançar.

A partir desse diagnóstico, as chances de obter êxito no alcance dos objetivos planejados poderão ser maiores. Segundo Santos (2004, s. p.):

A avaliação é o instrumento fundamental para o professor saber se atingiu ou não os objetivos propostos no planejamento e assim, verificar se deve avançar ou retroceder no programa. Para o aluno, a avaliação é o instrumento para saber se alcançou ou não os objetivos propostos. Dessa maneira, a avaliação é o instrumento primordial para saber como está o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Esse instrumento, para que esteja adaptado à diversidade dos alunos, não pode seguir somente os modelos tradicionais de avaliação e, para isso, o professor precisa incluir e dosar de forma equilibrada os critérios e as atividades avaliativas, obtendo informações variadas e o mais completas possível sobre a aprendizagem dos alunos, de modo que possa conhecer tanto suas dificuldades como seus progressos (ONRUBIA, 2004). A visão tradicional, segundo a qual o professor é o detentor e transmissor do saber e os alunos são receptores passivos dos conteúdos, precisa caminhar em direção à visão dos alunos como seres atuantes e críticos na sociedade contemporânea.

A avaliação somativa

Diferentemente da avaliação formativa, a avaliação somativa geralmente ocorre no final do processo de ensino/aprendizagem e é necessária para obter informações sobre os resultados. O que muitas vezes ocorre no ambiente escolar é a utilização de somente esse tipo de avaliação e, dessa maneira, os professores não levam em consideração todo o percurso, somente avaliam a etapa final. Segundo Perrenoud (1999), na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizadas em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

Corroborando esta ideia, Solé (1998, p. 168) indica que:

[...] por diferentes motivos, os professores podem sentir a necessidade de realizar avaliações de tipo mais pontual – porque querem se sentir mais seguros, porque esta é a linha da escola etc. Nestes casos, em minha opinião deve-se contrastar a informação obtida nas situações de prova ou exame com a que procede das observações, planejadas ou intuitivas, derivadas das situações de aprendizagem da qual os alunos participaram. Assim como a proposta de basear a avaliação (avaliação somativa) dos estudantes no balanço permitido pela prática de uma avaliação formativa não deve ser lida como uma negação da avaliação em si mesma, pronunciar-se a respeito desta não deveria significar exclusivamente emitir pareceres sobre os resultados obtidos em uma situação pontual.

Ao selecionar os instrumentos para uma avaliação somativa, não necessariamente é preciso elaborar uma prova em modelo tradicional, dessa maneira estaríamos limitando as possibilidades de avaliar. Outras alternativas podem ser exploradas e cabe ao professor propor um tipo de avaliação que atenda às necessidades e à heterogeneidade dos alunos, mantendo sempre coerência entre sua planificação e seus objetivos de aprendizagem.

A avaliação somativa constitui uma das fontes principais de informação para a tomada de decisões relativas à promoção dos alunos e os professores se vêem obrigados a tomar decisões a partir dos resultados encontrados. Outro fator a ser considerado é que a

espera por resultados uniformes acaba saindo frustrada devido à diversidade de maneiras de aprender que um professor encontra em sala. Sendo assim, essas diversas maneiras de aprender devem acarretar diferentes maneiras de avaliar para que se possa suprir a demanda do alunado.

Em relação aos elementos que devem ser levados em consideração, Freixes e Aran (2000, p. 101) indicam que seria um erro não considerar a informação concedida pela avaliação somativa, mas também seria limitar-se a ela. Por uma parte, é necessário valorizar o grau de aprendizagem conseguido pelo aluno ao término do curso, mas também é necessário considerar o processo que o levou a esse estágio de aprendizagem.

Assim sendo, a avaliação cumpre uma função social, ela tem uma razão de existir dentro do contexto escolar e, considerando essa função, os professores podem optar por diversas maneiras de colocá-la em prática, inclusive com as tradicionais provas e testes, desde que contribuam a ajudar os alunos em seu processo de aprendizagem.

A autoavaliação

Incluimos aqui a autoavaliação como uma possível modalidade de avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Em um sentido amplo, podemos dizer que se produz autoavaliação quando uma pessoa avalia suas próprias atuações (ARREDONDO; DIAGO, 2007, p. 87) e, quando nos referimos ao âmbito educativo, é uma modalidade que consiste e tem a finalidade de que cada aluno avalie seus próprios progressos em um momento determinado de seu processo de aprendizagem.

Como cada aluno avalia seu próprio progresso, podemos dizer que a autoavaliação é uma modalidade motivadora e também possui um caráter formativo. Motivadora porque quando o aluno se autoavalia assume um maior protagonismo em sua aprendizagem e desenvolve a capacidade de avaliar o processo educativo, o que implica assumir também uma maior responsabilidade em seus atos; e formativa porque propicia que o aluno inicie uma reflexão pessoal sobre seu processo de aprendizagem, de seus acertos e de suas carências, o que pode se converter em um fator que desencadeie estímulos para conseguir a superação pessoal.

Essa modalidade de avaliação considera o aluno como um elemento ativo, já que promove sua participação crítica e o torna responsável por sua aprendizagem. Deixamos claro também que a autoavaliação não pode ser o único instrumento empregado, ela é apenas mais uma maneira de verificar o progresso dos alunos, dando-lhes mais autonomia pessoal. Segundo Arredondo e Diago (*op. cit.*, p. 87), não há valoração mais importante para a pessoa nem fator mais decisivo em seu desenvolvimento psicológico e em sua motivação, que a avaliação que faz de si mesmo.

Inicialmente, a autoavaliação pode ser posta em prática em pequenos grupos, ou individualmente, através de perguntas simples e breves. Assim que os alunos estejam acostumados, o professor pode introduzir perguntas mais complexas que façam referência a diversos aspectos como, por exemplo: o avanço dos conteúdos, a participação em aula, a responsabilidade nas tarefas, o interesse pela matéria etc. (*op. cit.*, p. 91)

Concepção de erro

No processo de avaliação normalmente nos confrontamos com a noção de erro. O que é certo e o que é errado? Avaliar seria somente buscar erros e contar acertos? Vejamos o que indicam as OCEM (2006, p. 143):

[...] o erro deve ser entendido de várias formas: como efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados; como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira.

Dessa maneira, nos confrontamos com uma nova noção de erro, que se torna parte do processo de construção do conhecimento e dá pistas sobre o modo como cada aluno está organizando seu pensamento e articulando seus diversos saberes. O papel da avaliação da aprendizagem

é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada (OCEM, p. 143).

Ao trabalhar com essa noção em avaliações formativas e somativas o professor poderá redirecionar seu planejamento, como já apontado anteriormente. Para Luckesi (2006, p. 54):

É preciso, antes de mais nada, observar, para depois julgar. Nossa prática, entretanto, tem sido inversa: primeiro colocamos a barreira do julgamento, e só depois tentamos observar os fatos. Neste caso, a observação fica “borrada” pelo julgamento. Certamente, não é fácil observar primeiro para depois julgar, mas é preciso aprender esta conduta, se queremos usar o erro como fonte de virtude, ou seja, de crescimento.

A partir dessa redefinição da noção de erro, o papel da avaliação também se redefine, o professor poderá redirecionar seu planejamento inicial a partir dos resultados obtidos e tornar o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. É importante diversificar os instrumentos de avaliação para que não se privilegie somente uma parcela dos alunos, sem levar em consideração a heterogeneidade presente em sala de aula.

Coerência entre a metodologia adotada no curso e a avaliação proposta

Segundo Luckesi (2009, s. p.), a boa avaliação envolve três passos:

- Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico);
- Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

Centrando-nos nesse último ponto, percebemos que o processo de avaliação já começa na etapa que antecede à entrada do professor na sala de aula, na fase do planejamento do curso, quando o professor definirá seus objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e tudo o que for utilizar em sala de aula, inclusive os instrumentos de avaliação, que devem ter coerência com a metodologia utilizada no curso.

Vejam alguns exemplos: um professor que trabalhe de modo mais tradicional, com foco na gramática, dificilmente vai empregar a avaliação formativa. Por outro lado, um professor que adote uma perspectiva de ensino/aprendizagem que privilegie a reflexão crítica dificilmente se contentará apenas com a avaliação somativa e, provavelmente, utilizará também a autoavaliação. Por outro lado, um professor que trabalha somente gramática normativa em classe, como pode avaliar a capacidade de compreensão leitora de seus alunos? Ou se trabalha a produção escrita, como avaliar a expressão oral?

É preciso haver coerência entre o que é feito em sala de aula e o que se avalia, para que o aluno não se veja em situações adversas ao que o professor coloca em prática em suas aulas. A nova cultura de avaliação leva consigo mudanças muito significativas, sobretudo, por parte dos professores. Mudar a concepção e a prática de avaliação leva necessariamente a mudar também a concepção de ensino em favor de uma melhor aprendizagem do aluno.

Crítérios para elaboração de avaliações

Não podemos classificar os instrumentos de avaliação em bons ou ruins. O que podemos dizer é verificar se os instrumentos estão adequados ou não à finalidade de sua aplicação, ou seja, se há coerência entre a metodologia adotada no curso e a avaliação proposta. Portanto, antes de propor um instrumento avaliativo, o professor precisa refletir se sua avaliação está de acordo não só com os conteúdos do curso, mas também com a maneira de trabalhar durante as aulas. Para isso, é necessário ter um conhecimento mais amplo e consistente dos fundamentos que orientam a prática docente e buscar coerência na hora de avaliar.

Ao elaborar uma avaliação, nos deparamos com uma grande diversidade de instrumentos que muitas vezes se convertem em protagonistas quando são somente meios para alcançar distintas finalidades. Segundo Sanmartí (2007, p. 103):

Tendemos a ter o pensamento de que somente um exame tradicional manifesta o que os alunos sabem e quais são seus erros e dificuldades, quando de fato, podemos utilizar múltiplas fontes de informação e aplicar instrumentos bem variados que se adaptem à diversidade de estilos motivacionais e de aprendizagem dos estudantes, mas também às formas de ensino dos professores, que também são distintas.

Qual maneira de avaliar é melhor? Na verdade não há uma resposta exata, tudo vai depender do que queremos avaliar. Os instrumentos devem ser escolhidos em função dos objetivos e do tipo de conteúdo que será avaliado. Mencionamos aqui alguns exemplos de instrumentos de avaliação: questionários, diários, exposições orais, observações, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, provas discursivas, provas de múltipla escolha, provas de verdadeiro ou falso, elaboração de resumos, seminários, debates, relatórios, pesquisas etc.

Não podemos dizer qual ou quais desses instrumentos são mais adequados. Quem deve responder a essa pergunta é o próprio professor ao refletir sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências que pretende verificar em dado momento. Acreditamos que os instrumentos de caráter formativo devem ocorrer mais frequentemente que os somativos, para ajudar a corrigir rumos e verificar a necessidade de retomar certas explicações. Sendo assim, o professor precisa:

- verificar as habilidades e as competências que pretende avaliar;
- escolher o(s) melhor(es) instrumento(s) de avaliação para chegar a essas respostas;
- aplicá-lo(s);
- com os resultados, realizar um diagnóstico dos principais problemas enfrentados pelos alunos;
- realizar a correção com os alunos para que eles aprendam a avaliar sua própria aprendizagem;
- planejar ações para sanar os problemas de aprendizagem detectados.

Não necessariamente o professor utilizará somente um instrumento de avaliação, sendo interessante diversificá-los para atender

também à heterogeneidade de estilos de aprendizagem que podem ser encontrados em sala de aula.

Outro aspecto que incide na avaliação é a parte afetiva dos alunos, a qual também está em jogo no momento da aplicação, já que eles possuem várias expectativas com relação a como serão avaliados. O instrumento utilizado não deve ser uma pegadinha, uma surpresa ou punição para os alunos, pois eles precisam ter tranquilidade e de preferência saber previamente o que será avaliado e como, ou seja, o instrumento que utilizará o professor.

De acordo com os PCN (1998, p. 81):

A situação de aprendizagem de Língua Estrangeira tem características que a distinguem da situação de aprendizagem de outras disciplinas. Na aprendizagem de outra língua há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, dependendo de características individuais dos alunos: a frustração da não-comunicação, a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos, a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo, a falta de um senso de orientação e de intuição para com o que é certo e o que é errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza.

Todos esses fatores precisam ser levados em consideração no momento da elaboração da avaliação em língua estrangeira, já que as dificuldades e os erros dos alunos podem estar relacionados à diversos fatores e o professor precisa estar atento para poder ajudá-los a superar essas dificuldades.

Correção

Outro momento importante depois da avaliação é a correção. Quantas vezes depois de entregar as provas corrigidas os professores nem sequer realizam um mínimo comentário? Assim, os alunos ficarão com a dúvida: como melhorar? Seu único parâmetro será a nota atribuída. Para os professores podem parecer claros os pontos em que é necessário melhorar: tudo o que apareça em vermelho ou riscado. Mas, lembrando o que comentamos no começo do texto,

os erros são apenas os resultados. É importante que, a partir deles, possamos verificar o que funcionou ou não.

Portanto, a etapa da correção, seja somativa ou formativa a avaliação aplicada, deve compreender também a análise cuidadosa dos resultados obtidos e comentários que contribuam de alguma maneira para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Prieto (2008, p. 28), tanto alunos quanto professores formulam perguntas sobre o processo de avaliação.

Exemplos de perguntas formuladas por alunos:

- Por que obtive esse resultado e não outro?
- Por que mesmo que os resultados pareçam iguais, ao comparar minha prova com a de outros companheiros, minha resposta não foi aceita?
- O que devo fazer da próxima vez?

Exemplos de perguntas que fazem os professores:

- Por que meus alunos obtiveram esses resultados?
- A metodologia que utilizei é a correta?
- Planejo minhas aulas conscientemente?
- Estou avaliando com a técnica e os instrumentos adequados?
- O instrumento escolhido foi bem construído?
- Estou avaliando o que desenvolvi em meu curso?
- Avalio atendendo ao programa do curso ou à minha “vasta experiência?”
- Elaborei uma nova avaliação, ou simplesmente apliquei a mesma do ano passado?

Tanto professores quanto alunos podem ter suas indagações respondidas, através do diálogo, do entendimento do que aconteceu no processo avaliativo. Essa etapa não pode ser suprimida como se não fosse importante, pois é através dela que poderá ocorrer um entendimento maior dos resultados e possíveis maneiras de redefinir o processo de ensino/aprendizagem.

Considerações finais

Como formadores de professores, entendemos que a adequada preparação de instrumentos de avaliação é de suma importância para

o ensino/aprendizagem, pois nem sempre um só tipo de instrumento adotado suprirá as necessidades de grupos de alunos tão heterogêneos e com distintos gostos e aspirações. Portanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com essa realidade e consigam elaborar formas de avaliação adequadas para cada objetivo que tenham traçado.

Defendemos a ideia de que a avaliação está a serviço da aprendizagem do aluno e não só como uma simples caracterização dos mesmos, o que por si só pode ser um tipo de segregação. É possível e necessária uma avaliação que parta da confiança nas possibilidades dos alunos, da necessidade de ajudá-los a desenvolver sua autonomia e da concepção dos processos de ensino/ aprendizagem, nos quais a avaliação cumpre a função-chave de facilitar o progresso dos alunos.

É necessário pensar nos alunos e nos objetivos de sua formação, ajudando-os para que cada vez mais tenham autonomia. A avaliação pode ser um meio para que essa autonomia se concretize.

A avaliação não pode mais ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio relevante de formação e educação dos alunos. A função docente não é a transmissão de conhecimentos e sim a formação intelectual em conteúdos, estratégias cognitivas, educação em valores e atitudes dos alunos como pessoas e cidadãos de nossa sociedade.

A avaliação deve constituir um processo contínuo que guia e orienta o processo de aprendizagem dos alunos, o que significa que não deve ocorrer em momentos pontuais. Ao contrário, deve acontecer de forma contínua, tendo como objeto tanto a aprendizagem dos alunos como os processos de ensino, utilizando em cada caso as técnicas e instrumentos adequados para cada momento da avaliação que se põe em prática.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada*. Ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes, 2005.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2007.

ASSIS, J. F. *A publicidade na aprendizagem de espanhol/língua estrangeira por brasileiros: uma tentativa de aproximação*. Dissertação de Mestrado. UFF, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 5, nº 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. Em: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, L. M. T. R. Ensino, autoria e produção escrita em língua estrangeira. Em: MATTES, M.; THEOBALD, P. (orgs.). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. Os novos PCNs para o ensino médio: concepções de língua, cultura e ensino. Em: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, p. 139-150, 2007.

BARRIOS, A. *Variação linguística e o ensino universitário de espanhol como língua estrangeira em Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. UFRS, 2002.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (orgs.). *Formação de professores de espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BEHARES, L.; BROVETTO, C. Políticas linguísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. Em: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (org.). *Primer Foro Nacional de lenguas de ANEP*. Montevideu: ANEP, 2009.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 2005.

BERTOLDO, E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de lingüística aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

BOSI, A. *Aula inaugural* (dos cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, proferida em 7 de março de 1995). Formações ideológicas na cultura brasileira. São Paulo: USP/FFLCH, 1995.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. Em: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso e tipos textuais*. (mimeografado). 2002.

_____. (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Decreto Nº 4.244*, de 09 de abril de 1942a.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

_____. *Lei Nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

_____. *Lei Nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

_____. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

_____. *Lei Nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

_____. *Parecer CNE/CP Nº 9*, aprovado em 8 de maio de 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

_____. *Parecer Nº 18/2007 do Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Básico (CNE/CEB)*, 2002.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 18 de Fevereiro de 2002.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

_____. *Resolução CNE/CP Nº 2*, de 19 de fevereiro de 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

_____. *Resolução Nº 58*, de 22 de dezembro de 1976.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

_____. *Retificação ao Decreto Nº 4.244*, de 15 de abril de 1942b.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

BRENNEISEN, E.; TARINI, A. M. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 11, nº 1, p. 81-99, 2008.

BRUNO, F. C. *Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice* – Compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem. Tese de Doutorado. USP, 2006.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo, Brasil. Em: ASELE. *Actas XI*. Centro Virtual Miguel de Cervantes, p. 239-246, 2000.

Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0239.pdf

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. ____; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CALVET, L. J. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

____. *Sociolingüística*. Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

Carta de Pelotas. Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. Pelotas, 2000.

Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=132>

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTILLO, A. O português do Brasil. Em: ILARI, R. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1992, p. 237-285.

CELADA, M. T. En la cafetería – Lección de español. Extrañamientos y distanciamientos con respecto al funcionamiento de la(s) lengua(s). Em: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

____. *Uma língua singularmente estrangeira*. O espanhol para o brasileiro. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2002.

Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>

____; GONZÁLEZ, N. M.; KULIKOWSKI, M. Z. M. O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de *Viaje al español* pela TV Cultura. I: Um gesto político (M.T.C.); II: A variedade entra na tela (N.M.G.); III: Instruções para elaborar um roteiro televisivo (M.Z.M.K.). Em: *Anais do IV EPLLE, 1*. São Paulo: Arte & Ciência, p. 78-93, 1996.

____; RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección Lengua y Cultura, 2004.

Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonasanalisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>

CHAFE, W. *Discourse, consciousness and time*. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLOMBO, S. Observaciones sobre la utilización de materiales regionales en el aula fronteriza. Em: BEHARES, L. (org.). *Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevidéo: Universidad de la República, 1997.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CORACINI, M. J. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – Tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. Em: SILVA, E.; UYENO, E.; ABUD, M. J. (orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral e Livraria Universitária, 2007.

_____. (org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003.

COSERIU, E. Tesis sobre el tema “lenguaje y poesía”. Em: _____. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977, p. 201-207.

COSTA, E. G. M. Gêneros discursivos e leitura em língua estrangeira. *Revista do Gel*. v. 5, nº 2, p. 181-197, 2008.

Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/profs/elzimar/dados/arquivos/Texto%20R%20do%20Gel.pdf>

COURLET, B. A. *Identidades em uma zona de fronteira: a região do Prata no período colonial*.

Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/2/h4-03.pdf>

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Hispanista*, nº 27, 2006.

Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>

_____; SANT’ANNA, V. L. A. Do *otium cum dignitate* à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. Em: DAHER, D. C.; RODRIGUES, I. C.; GIORGI, M. C.; *Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor*. São Carlos: Clara Luz, 2009, v. 2.

_____; _____. Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica. *RedELE-Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*.

Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca20107/fiapeIIId.shtml>

_____; _____. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Hispanista*. nº 11, 2002.

Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>.

DE PIETRI, É. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DI FANTI, M. G. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. *Alfa*. São Paulo, nº 49(2), p. 19-40, 2005.

Diccionario de Términos Clave de ELE. Instituto Cervantes.

Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, J. (org.). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Vocabulaire ergologique. Em: Département d'Ergologie, 2001.

Disponível em: <http://www.ergologie.com/>

ELIAS, V.; KOCH, I. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

ELIZAINCIN, A. *Dialectos en contacto: Español y Portugués en España y América*. Montevideu: Arca, 1992.

FANJUL, A. Ecos de mercado en docentes-alumnos de ELE en Brasil. Repeticiones y ausencias. *SIGNOS ELE*, abr., 2008.

Disponível em: <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>

_____. "Policêntrico" e "panhispânico": deslocamentos na vida política da língua espanhola. Conferência apresentada no Núcleo de Estudos Galegos da Universidade Federal Fluminense, 8 de maio de 2008. No prelo como capítulo de livro em preparação de LAGARES, X. (org.).

_____. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*. Uberlândia, nº 20, p. 165-183, 2004.

_____. *Português-Espanhol – Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002.

FARACO, C. A. *Lingüística histórica*. Uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Lo tradicional en los manuales de español para extranjeros. Em: *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Málaga: ASELE, 1993.

_____. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. Em: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p. 715-734.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. Em: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Ed. Espasa, vol. 1, p. 1209-1271.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Línguas & Letras*, v. 7, nº 12, 2006.

Disponível em: www.unioeste.br/saber

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. Madrid: Editorial MAPFRE, 1992.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2010.

FREIXES, N. G.; ARAN, A. P. *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: GRAÓ, 2000.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. *La interculturalidad*. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.

GIGGI, G. *II Seminário de Desenvolvimento Profissional: Pedagogia Universitária*. UNIPAMPA, (apresentação oral em 17/02/2009).

GIMENEZ, T.; MATEUS, E. F. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o programa Paraná ELT. Em: ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C. M.; GIMENEZ, T. (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005.

GIMENO LLORENTE, P. *Didáctica crítica y comunicación*. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt. Barcelona: Octaedro, 2009.

GIRARD, D. *Lingüística aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

GONZÁLEZ, N. T. M. *“Cadê o pronome? O gato comeu”*. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese de Doutorado. USP, 1994.

_____. O ensino de língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade? Em: *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, 1996, p. 40-43.

_____. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. *Signo & Seña*. Buenos Aires, nº 20, p. 21-32, 2009.

_____. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. Em: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. (coords. dossier). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. SIGNOS ELE, 2008.

Disponível em: <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>

GRIGOLETTO, E. A língua além do sistema e da norma. Em: CASARIN, E.; RASIA, G. (orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GROPPPI, M. El objeto indirecto: síntesis de puntos clave. Em: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. (coords. dossier). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. SIGNOS ELE, 2008.

Disponível em: <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>

Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Ensino Fundamental (FNDE).

Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico

HALL, S. A questão multicultural. Em: *Da Diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 49-94.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – problemas de investigación sociolingüística. Em: ORLANDI, E. (org.). *Políticas lingüísticas na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

HECKERT, A. L. *et alii*. As sutilezas dos processos de grupo e formação na atualidade. Em: BRITO, J. *et alii* (orgs.). *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 91-101.

HOLLANDA, C. B. Teresinha. Gravado em *Ópera do Malandro*, disco 2. Rio de Janeiro: Universal Discos, 1978.

INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

INIESTA, J. C. *El origen perdido de los inmigrantes*. Entrevista al cineasta Juan Carlos Iniesta.

Disponível em: http://www.elportalvoz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=570el-origen-perdido-del-inmigrante-entrevista-al-cineasta-juan-carlos-iniesta&catid=11:conversaciones&Itemid=104

IRALA, V. B. A construção do imaginário do professor em formação sobre sua aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Em: ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. (orgs.). *Práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2008.

_____. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*. v. 7, nº 2, p. 99-120, 2004.

_____. La lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra. Em: _____; CAVALHEIRO, A. *O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. Pelotas: Educat, 2007.

_____. “Sora, a senhora é brasileira”: o “nativo” na Lingüística Aplicada. Em: _____; PINTO, C. F. (orgs.). *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009a.

_____. *A reinstitucionalização como prática: entre o jogo de rir “com” e o jogo de rir “do” professor*. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pelotas, 2009b.

JUNGER, C. S. V. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 2 ed. Buenos Aires: Edicial, 1993.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. Em: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.

LARAIA, R. B. *Cultura*. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. Em: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*. APLIESP, nº 4, p. 13-24, 1999.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. Em: LIMA, D. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

LOPE BLANCH, J. *Estudios de lingüística española*. México: UNAM, 1968.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOURENÇO, C. O. *As fronteiras de um dizer numa fronteira singular: entre o poder e o desejo da língua, as representações das alunas falantes nativas de língua espanhola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2005.

LUCKESI, C. C. A avaliação deve orientar a aprendizagem. Em: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, jan., 2009.

Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- _____. *Novas tendências em análise de discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua. *Em aberto*. Brasília, DF, nº 69, p. 64-82, 1996.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. Em: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais*. Reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARTINEZ, B. *Um mar no meio*: a(s) identidade(s) construída(s) no discurso de imigrantes galegos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2004.
- MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164.
- Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. Em: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.
- _____. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2003.
- MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? Em: CAVALCANTI, M.; SIGNORINI, I. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- _____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____.; BASTOS, L. (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madri: Ed. Arco Libros, 2000.
- MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: literacy development among urban youth. Versão on line de Lori Norton-Meier's Media Literacy Department. *International Reading Association's Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2002.
- Disponível em: http://www.readingonline.org.newliteracies/lit_index.asp?HREF=Newliteracies/jaal/9-02_column
- NASCENTES, A. *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1934.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. Em: LIMA, D. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- OMAGGIO, A. C. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.
- ONRUBIA, J. (coord.). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: GRAÓ, 2004.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Identidade lingüística escolar. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. Em: LIMA, D. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- PARAQUETT, M. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. Em: ZIMMERMANN, R. I.; KELLER, T. M. G. (orgs.). *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo: EDUPF, 2007, p. 52-70.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.
- PNLD 2011 – *Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental*. Edital. Brasília: FNDE, 2008.
- Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/lista-de-consultas-online>
- PNLD 2012 – *Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio*. Edital. Brasília: FNDE, 2009.
- Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/lista-de-consultas-online>
- POSSENTI, S. Análise do discurso: uma complicação do óbvio? Em: CHAIA, V. et alii (orgs.). *Análise do discurso político: Abordagens*. São Paulo: EDUC, 1993.
- PRETTO, N. *O futuro da escola*. Entrevista ao Jornal do Brasil, 28/11/1999.

PRIETO, J. H. P. *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Pearson educación, 2008.

QUIROGA, H. *Todos los cuentos*. Edición crítica de PONCE DE LEÓN, N.; LAFFORGUE, J. (coords.). Madrid: ALLC XX/Ed. UFRJ, 1996.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. Em: LLURDA, E. (org.). *Non-native Language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Boston, MA: Springer, 2005.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. Em:

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (orgs.). *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: Ed. UFBA, 2006.

_____; FERREIRA, D. (orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

RAPOSO, E. P. *Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Ed. Caminho, 1998.

REIS, I.; VAZQUEZ, R. *Eu também sou importante: um estudo do lugar da História em Quadrinho nos Livros Didáticos*. Monografia de Especialização. UERJ, 2009.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. USP, 2010.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? Em: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *et alii*. *Antena 1*. Curso de Español para Extranjeros. Guía Didáctica. Madrid: SGEL, 1986.

_____. *Cumbre*. Curso de Español para Extranjeros. Nivel Elemental. Edición Especial para Brasil. Madrid: SGEL, 1997a.

_____. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997b.

_____. Metodología: conceptos y fundamentos. Em: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p. 665-688.

SANMARTÍ, N. *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ, 2007.

SANTOS, A. C. O planejamento na produção de material em leitura interativa. *Ensino e linguagem*, Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro, v. 06, 2004.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*. nº 40, p. 19-31, 2005.

Disponível em: ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. Em: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

_____; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho & Ergologia*. Conversas sobre a atividade humana. Niterói: Ed. UFF, 2007.

_____; _____. *Vocabulaire ergologique*.

Disponível em: <http://www.ergologie.com/>

SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, D. S. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? Em: LIMA, D. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ, 2004.

_____. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, S. A. F. *O movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2005.

TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. Em: ROBERTS, C.; KATO, M. *Português brasileiro, uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993, p. 35-68.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. Em: FIGUEIREDO, M. *et alii*. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 63-90.

VAN DIJK, T. A. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel, 2003.

VARELA, L. *Una mirada a la política lingüística panhispánica*. (mimeografado). 2008.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, nº XXX, 2009.

Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653>

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOSHINOV, V. N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 2009.

SITES

Ministério da Integração Nacional – <http://www.mi.gov.br/>

Real Academia Española – www.rae.es

<http://usuarios.multimania.es/gobi/diccionario.html>

<http://www.clarin.com/diario/2010/01/31/sociedad/s-02130534.htm>

<http://www.mundominusculo.auna.com/cineyteatro/azuloscurocasinegro/evapallares.htm>

<http://www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=2946>

Ergologia – <http://www.ergologie.com/>

INEP – www.inep.gov.br

RedELE-red – <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2010/fiapeIIId.html>

<http://www.diariosmundo.com/>

<http://www.periodistadigital.com/servicios/enlaces/>

http://www.diarios-noticias.com.ar/listado.asp?id_pais=0

<http://www.eldiariero.com/default.asp>

SUGESTÕES DE LEITURA

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. Los estudios de lengua española en Brasil. *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Suplemento *El Hispanismo en Brasil*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares*.

Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf

PENNY, R. *Variación y cambio en español*. Madri: Ed. Gredos, 2004.

PRESTON, D.; YOUNG, R. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madri: Ed. Arco Libros, 2000.

SERRANI, S. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. Em: ORLANDI, E. (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.