

POLÍTICAS E (DES)VALORIZ(AÇÃO)
DO ENSINO DE ESPANHOL NO CONTEXTO
BRASILEIRO: DESAFIOS E AÇÕES

volume 2



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ortiz Alvarez, Maria Luisa (Org.)

Políticas e (des)valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro:
desafios e ações - volume 2
Maria Luisa Ortiz Alvarez (Org.)
Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.
ISBN 97885-217-0146-0

1. Linguagem e línguas 2. Ensino do espanhol 3. Linguística I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - 407
2. Ensino do espanhol - 461.7
3. Linguística - 410

MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ
(Organizadora)

POLÍTICAS E (DES)VALORIZ(AÇÃO)
DO ENSINO DE ESPANHOL NO CONTEXTO
BRASILEIRO: DESAFIOS E AÇÕES

volume 2



Copyright © 2019 - da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	
APRESENTAÇÃO.....	11
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA GRAMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS.....	21
Elizabeth Aparecida Marques	
DA NECESSIDADE DE IDENTIFICAR-SE COM A LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE MULTIMODAL E SÓCIO-DISCURSIVA DE UM LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	45
Jaqueline Barros	
A LEI 11.161/2005 E O ENSINO DE ESPANHOL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: REALIDADE E DESAFIOS APÓS UMA DÉCADA DE IMPLANTAÇÃO	73
Julyana Peres Carvalho Maria Luisa Ortiz Alvarez	
DA FRASEODIDÁTICA À FRASEOTRADUÇÃO: VICISSITUDES DE UM PROCESSO	109
Luis Carlos Ramos Nogueira	
REFLETINDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE LETRAS E A FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES DE ESPANHOL	137
Maria Luisa Ortiz Alvarez	
A INFLUÊNCIA DA MARCAÇÃO LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR FALANTES DE PORTUGUÊS DO BRASIL.....	173
Patricia Rosa Lozado Enrique Huelva Unternbäumen	

AS REL(AÇÕES) PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COMPREENDENDO A PRÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	205
Renata Mourão Guimarães	
LA <i>COGNICIDAD</i> EN EL APRENDIZAJE DE LOS COGNADOS SINONÍMICOS INTERLINGÜÍSTICOS ESPAÑOL-PORTUGUÉS BRASILEÑO.....	241
Soraia Melo dos Santos	
O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PARANÁ: POLÍTICAS, MÉTODOS, DESAFIOS E REFLEXÕES	259
Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira	
Silvana Salino Ramos	
TREINO DE MEMÓRIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ALUNOS DA TERCEIRA IDADE	283
Vanessa Cristina da Silva	
Maria Luisa Ortiz Alvarez	
O ENSINO APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA ALUNOS DA TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE VALORIZAÇÃO, REINSERÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO SOCIAL	317
Vera Regina de Aquino Vieira	
Myrian Vasques Oyarzabal	
Adélia Érida Broering Koerich	
AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE ESPANHOL / LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	329
Viviane Ferreira Martins	

PREFÁCIO

Sempre que me convidam para fazer um prefácio, fico muito honrada por ter sido escolhida, mas sempre acho que outra pessoa poderia fazer um texto muito melhor do que o meu. Fico também angustiada, pois apesar de ser um gênero onde não se deve falar muito, preciso argumentar e persuadir o leitor de que vale a pena ler a obra. Usando três substantivos que estão no título do livro – (des)valoriza(ção), ação e desafios – desloco esses conceitos para o contexto do prefaciador e concluo que meu desafio é uma ação de linguagem em busca da valorização da obra.

A tarefa tornou-se maior ao ser convidada para prefaciar um livro que reúne pesquisas na área de ensino de Espanhol no Brasil. Como todos sabem, sou da área de inglês. Será que fui convidada porque nunca defendi a hegemonia do inglês e sempre me posicionei a favor do pluri-linguismo? Seria uma busca por um olhar de fora da área? Acho que não, pois temos muito em comum como comprova este livro. Talvez tenha sido por meu envolvimento com a formação de professores registrada em alguns dos meus textos.

Minha preocupação com as políticas de formação de professores foi reforçada quando presidi, no início deste século, a Comissão, hoje extinta, de Especialistas em Letras da SESu/MEC. Durante aqueles dois anos, constatei que a maioria dos projetos pedagógicos ignorava conteúdos voltados para a formação do professor e enfatizei, em ações de avaliação de cursos, em relatório e em publicações, a importância de um currículo que realmente possibilitasse a formação, tanto no aspecto linguístico quanto em atividades teóricas e práticas voltadas para a docência. Naquela época, a formação de professores de Espanhol ficava

restrita a algumas poucas universidades federais. Muitas licenciaturas em Espanhol desde então foram criadas e apesar de políticas recentes minimizarem a importância do espanhol, uma massa crítica foi formada e a prova é o livro que tenho o desafio de prefaciar.

Convite aceito, como não sou pessoa de fugir de desafios, mesmo correndo o risco de ficar aquém do esperado, parti para a ação e me debrucei sobre esta obra que resulta de um trabalho coordenado pela Maria Luisa Ortiz Alvarez, da Universidade de Brasília. Aqui encontrei vários colegas de Brasília, do Mato Grosso do Sul, do Paraná, de Santa Catarina e até mesmo de Madri e uma boa amostra do que a comunidade de professores de espanhol vem produzindo sobre o ensino de espanhol no Brasil. Os textos reúnem trabalhos sobre o papel da gramática, análise de livro didático, reflexões sobre a Lei 11.161/2005, fraseologia, Projetos Político – Pedagógicos de Cursos de Letras Espanhol, relatos de experiência no ensino de espanhol no Brasil, e variações linguísticas.

Se o papel do prefaciador é argumentar, convencer e seduzir o leitor, acredito que minha tarefa ficou fácil ao poder dizer para o leitor que este livro reúne temas relevantes que, certamente, chamarão a atenção não apenas de profissionais da área de espanhol, mas de todos nós que trabalhamos com línguas adicionais. Os aspectos linguísticos são diferentes, mas os desafios na formação de professores e nos processos de ensino e de aprendizagem são semelhantes. A linguística aplicada se enriquece com mais uma produção dos pesquisadores na área de espanhol como língua adicional.

Apesar de sempre ter defendido a entrada de outras línguas nas escolas a partir das necessidades das comunidades, nunca fui favorável que essa inclusão fosse uma imposição legal, pois a LDB não define quais são as línguas estrangeiras modernas que devem ser ensinadas. No entanto, sou obrigada a reconhecer que a Lei 11.161/2005, que determinou que o espanhol fosse conteúdo obrigatório nos currículos do Ensino Médio nas escolas públicas e particulares, foi a única forma de abrir as portas para outra língua além do inglês. Era inconcebível que os brasileiros não pudessem ter a oportunidade de aprender a língua dos países vizinhos.

Com a progressiva contratação de professores, muitas escolas também incluíram o espanhol no ensino fundamental e a área, pouco a pouco foi crescendo e, como demonstra este livro, se consolidou no Brasil.

Infelizmente, apesar da exitosa experiência, a Lei 11.161/2005 foi revogada e isso foi certamente um baque para a educação brasileira. No entanto, este livro prova que existe um coro de vozes qualificadas que certamente não se calarão e que continuarão a produzir e lutar para que o ensino do espanhol continue ativo no país.

A tarefa final de um prefaciador é fazer o convite à leitura e o faço com a certeza de que professores e alunos de cursos de formação de professor de línguas adicionais, especialmente os de espanhol, e professores em serviço se enriquecerão com a leitura dessa diversidade de temas. E mais ainda, que esses mesmos leitores se unirão na luta pela valorização do ensino de línguas adicionais.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq)



APRESENTAÇÃO

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

A história do ensino de Língua Espanhola no Brasil já foi retratada e constatada em pesquisas realizadas ao longo de mais de sete décadas. Só para lembrar um fato marcante, segundo Rodrigues (2010, p.17), das línguas ensinadas no período desde a reforma de Capanema até a LDB,

[...] 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 Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino.

Portanto, é na reforma de Capanema que se dá o marco inicial do ensino de Língua Espanhola no território nacional. Até então ela não teve muito prestígio, uma vez que as legislações, projetos e reformas educacionais deixaram a cargo dos Estados a escolha da língua a ser ensinada, além disso, quando passou a ser obrigatório, a sua carga horária foi mínima, tornando-se irrelevante.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394/96 (LDB), o ensino de línguas se tornou obrigatório a partir da 5ª Série, abrindo uma brecha para que as línguas estrangeiras continuassem sendo ensinadas nas escolas:

[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, Art. § 26 5º)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira,

A aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal de Direitos Linguísticos. (...) Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19)

No entanto, a LDB de 1996 não menciona quais seriam as línguas que as escolas deveriam ofertar, somente é mencionado “línguas estrangeiras modernas”.

Assim, foram criados critérios para a inserção da língua estrangeira na comunidade escolar, calcados nos fatores históricos, nos fatores relativos às comunidades locais e nos fatores relativos à tradição. No caso dos fatores relativos às comunidades locais, o documento expressa a inclusão de línguas indígenas e de línguas de imigrantes, devido a laços culturais, afetivos e/ou de parentesco. Determina-se ainda que nas comunidades onde o Português não é língua materna, justifique-se seu ensino como segunda língua (SILVEIRA MORAES, 2011, p. 32).

Com a chegada do MERCOSUL, a língua espanhola passou a ser mais valorizada e a estar mais presente na vida dos brasileiros, principalmente por conta das relações comerciais do Brasil com os países vizinhos, cuja língua oficial é o Espanhol. Outro fator importante seria a chegada de diversas empresas e instituições espanholas ao Brasil, e o peso da cultura espanhola e dos países latino-americanos que impulsionaram e incentivaram o mercado de ensino dessa língua.

Conforme Benedetti (2005 p. 125-126),

[...] a força motriz dessa inserção da língua espanhola nesta última década, como idioma de prestígio no cenário brasileiro se pauta em uma motivação político-econômica globalizante, mais do que cultural, a qual visa ao fortalecimento de relações de mercado regionais frente a outros blocos hegemônicos.

Ainda de acordo com este fragmento, retirado dos PCNs de 1998:

[...] No Brasil, tomando-se como exceção o caso do Espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro e fora do país. (BRASIL, 1998, p. 20)

E acrescenta:

Deve-se considerar também o papel do Espanhol, cuja importância cresce em função do aumento de trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do Espanhol. (BRASIL, 1998, p. 23)

Contudo, a Língua Espanhola ganhou um espaço definitivo no contexto educacional brasileiro ao ser sancionada a Lei 11.161 de 2005, que estabelecia a oferta obrigatória do Espanhol nas escolas de ensino médio. Mas, segundo Fernández Moreno (2005, p. 24), “a oferta pública do Espanhol é claramente insuficiente, principalmente, por falta de meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados”.

A Lei teve seu impacto evidenciado no crescimento de interessados em lecionar a Língua Espanhola e em aprendê-la pela necessidade de aprimoramento do saber decorrente do mundo globalizado, de acordo com as novas demandas e exigências do mercado.

Mas fazendo uma análise geral da situação de ensino da Língua Espanhola no Brasil, concordamos com Paraquett (2006, p. 117), quando assevera:

A presença – ausência do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil foi marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos.

Evidentemente, nesse sentido, fazendo um balanço do ensino da Língua Espanhola e seu prestígio e valorização no contexto brasileiro, percebe-se que ainda há muita coisa para fazer. Dentro desse marco e pautando-nos nos mais de dez anos que se cumprira da implantação da Lei 11.161, assim como a revogação dessa lei, trazemos nesta coletânea alguns resultados de pesquisas realizadas durante esse período que mostram a realidade do ensino do Espanhol no país e os desafios que temos ainda pela frente, principalmente o impacto que a revogação dessa lei provocou em todo o país.

SOBRE O LIVRO

Abrindo os trabalhos do segundo volume da nossa coletânea apresenta-se uma questão - tema que até hoje é motivo de debate na área de ensino de línguas, o papel da gramática no processo de ensino – aprendizagem. Por essa razão, o tema escolhido pela professora **Elizabete Aparecida Marques**, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é, justamente, *Reflexões sobre o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol para brasileiros*. No seu trabalho, a autora se propõe discutir vários conceitos de gramática, a partir das contribuições epistemológicas das teorias da linguagem, e ao mesmo tempo apresentar uma reflexão sobre as funções da gramática e suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto atual, além de analisar algumas estratégias para o ensino da gramática, sem perder de vista os fatores socioculturais e discursivos. A autora esclarece que a

sua pesquisa propicia um espaço para a discussão e para reflexões acerca desse componente linguístico presente nas orientações curriculares, no livro didático, enfim, na sala de aula, a outras disciplinas do curso e que são desconhecidos, desconsiderados por nós professores. Também enfatiza que o enfoque por tarefas contribuiu para uma maior motivação e autonomia dos aprendizes.

Falando de identidade, o trabalho de **Jaqueline Barros** intitulado *Da necessidade de identificar-se com a Língua Espanhola: análise multimodal e sócio-discursiva de um livro didático utilizado na rede pública de ensino*, trata desse assunto, colocando como foco o livro didático, utilizado na rede pública. A pesquisa de Jaqueline buscou identificar como as identidades de classe, raça/etnia e gênero são representadas no livro didático de língua espanhola como língua estrangeira. A proposta da autora consiste em conscientizar o profissional de sala de aula para que verifique o discurso que esse instrumento de trabalho traz e que o avalie de forma crítica e, por conseguinte, o complemente de forma que o seu aluno se identifique com a língua que almeja aprender, respeitando a alteridade e a implementação de um ensino que busque a cidadania.

Um dos eixos centrais desta coletânea é, justamente, a questão dos desdobramentos da Lei 11.161 e como se deu o processo de implementação da referida lei em alguns ambientes de ensino, tema este abordado por **Julyana Carvalho**, professora do Centro Universitário UniProjeção e do Colégio Presbiteriano Mackenzie e **Maria Luisa Ortiz Alvarez**, da Universidade de Brasília, no artigo intitulado *A Lei 11.161/2005 e o ensino de Espanhol em escolas públicas do Distrito Federal: realidade e desafios após uma década de sua implantação*. Trata-se de um estudo acerca da realidade do Ensino de Espanhol nas escolas públicas de duas regiões administrativas do Distrito Federal (Taguatinga e Paranoá), na tentativa de identificar os pontos positivos e negativos e os avanços relacionados ao ensino dessa língua estrangeira. Como resultado da pesquisa ficou demonstrado que, após uma década de implantação desta política linguística, o ensino de Espanhol em escolas públicas ainda apresenta muitas falhas e irregularidades. A pesquisa propõe possíveis caminhos para o aperfeiçoamento deste ensino em

escolas públicas do país. No entanto, ao final do trabalho é apresentada, de maneira breve, uma realidade positiva de ensino de Espanhol em escolas públicas situadas na região administrativa do Paranoá, apesar de não ter as mesmas condições favoráveis da região de Taguatinga. A decisão de ressaltar esses resultados é a de que tal realidade sirva de inspiração e exemplo para as demais escolas públicas.

Um trabalho que mergulha na área de Tradução é o da autoria de outro formador de tradutores, **Luis Carlos Nogueira**, intitulado *Da fraseodidática à fraseotradução: vicissitudes de um processo*, que trata de dois segmentos da fraseologia aplicada, a saber: a fraseodidática e a fraseotradução, envolvendo o par linguístico espanhol – português. O objetivo é acompanhar o processo tradutório de excertos literários da obra do escritor catalão Carlos Ruiz Zafón, tarefa desenvolvida por tradutores em formação, com base em estratégias específicas adotadas para o estudo em foco e assim, demonstrar para esses futuros tradutores como fazer uma (re)enunciação de unidades fraseológicas de um dado texto.

Refletindo sobre os Projetos Político- Pedagógicos de Letras e a forma(cão) de professores de Espanhol de autoria de **Maria Luisa Ortiz Alvarez** tem como objetivo analisar o conteúdo de Projetos Político – Pedagógicos de Cursos de Letras Espanhol e mostrar a sua dinâmica e complexidade e examinar se são observadas no desenho desses Projetos as Orientações Curriculares para os cursos de formação.

Na mesma linha do tema da gramática em sala de aula, **Patricia Lozado** e **Enrique Huelva Unternbäumen**, do Distrito Federal, a primeira, professora de um Centro Interescolar de Línguas e o segundo, formador de professores na Universidade de Brasília, apontam para um aspecto específico da gramática em que os aprendizes de Língua Espanhola, brasileiros, apresentam dificuldades em seu uso: os pronomes pessoais. Com o tema *A influência da marcação linguística no processo de aquisição dos pronomes pessoais da Língua Espanhola por falantes de Português do Brasil*, os autores mostram a interferência da língua materna no processo de aquisição do sistema pronominal da Língua Espanhola, sendo a

marcação um dos fatores mais influente na construção de hipóteses dos aprendizes e no desenvolvimento da sua interlíngua.

Outra pesquisa no âmbito do ensino de Espanhol nos Institutos Federais é a de **Renata Mourão Guimarães**, professora do Instituto Federal de Brasília, intitulada *As re(l)ações pedagógicas no ensino de língua estrangeira em cursos da educação profissional: compreendendo a prática nos Institutos Federais*, que tece reflexões sobre as especificidades, particularidades e propósitos do ensino de língua estrangeira (LE), a partir do levantamento das relações e ações pedagógicas dos professores de Língua Espanhola dos Institutos Federais. Para Renata, relacionar na prática os objetivos da própria instituição e do mundo do trabalho com os objetivos dos alunos tem se tornado um desafio e um elemento de inquietação e anseio entre os professores de LE do ensino profissionalizante. Portanto, a pesquisa desenvolvida pela autora tem como escopo trazer o olhar crítico dos professores de ELE dos IFs sobre as suas próprias ações.

La cognicidad en el aprendizaje de los cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués brasileño é o título do trabalho de **Soraia Melo dos Santos**, do Maranhão, que traz um tema relevante, a questão dos cognatos em línguas próximas, a sinonímia interlinguística e especificamente os cognatos sinonímicos interlinguísticos espanhol – português e seu papel fundamental na aprendizagem de Espanhol língua estrangeira para brasileiros.

O trabalho de **Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira** e **Silvana Salino Ramos**, da Universidade Estadual de Londrina, descreve o ensino de E/LE no contexto da educação regular no Paraná. As autoras discutem em que medida a Lei 11.161 consistiu em um avanço para o ensino da Língua Espanhola no contexto citado e destacam a sua implantação por meio dos Centros de Letras Estrangeiras Modernas (CELEM) e a formação dos professores na licenciatura no cenário paranaense.

A Terceira Idade também está presente na nossa coletânea nos trabalhos de **Vanessa Cristina da Silva** do Instituto Federal de Brasília e **Maria Luisa Ortiz Alvarez** da Universidade de Brasília e o de **Vera Regina Aquino Vieira** em coautoria com **Adélia Érida Broering**

Koerich e Myrian Vasques Oyarzabal, da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho de Vanessa e Maria Luisa trata especificamente sobre *Treino de memória na aprendizagem da Língua Espanhola em alunos da terceira idade* e tem como objetivo demonstrar a influencia do treino de memória na aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos dessa faixa etária.

Habbad (1995) acredita que o amadurecer é inevitável e que, de fato, algumas funções do organismo tendem a declinar após uma determinada idade. Mas não quer dizer que devemos deixar de lado as potencialidades desse adulto. Um adulto tem por razões de mudanças físicas, psicológicas e sociais, maior possibilidade de enfrentar alguns tipos de eventos estressores e trazer consigo opiniões positivas sobre sua vida atual. Portanto, trabalhar com o idoso, tendo em vista suas necessidades e possibilidades, poderá ajudar a melhorar o seu desempenho na aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Vanessa e Maria Luisa mostram como a estratégia dos treinos cognitivos, voltados para a memória estimula o aprendizado dos alunos da Terceira Idade. A pesquisa se apoia em teorias de aquisição de linguagem e estudos sobre treinos cognitivos, especialmente treinos de memória. O trabalho de **Vera Regina Aquino Vieira**, em coautoria com **Adélia Érida Broering Koerich; Myrian Vasques Oyarzabal** discute questões relativas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em idade avançada - a terceira idade – e seu processo que inclui estratégias de aprendizagem, produção de materiais didático-pedagógicos e políticas em educação voltadas para este público.

A questão de *As variedades linguísticas no ensino de Espanhol / língua estrangeira (E/LE) no Brasil* foi um assunto abordado por **Viviane Ferreira Martins**, da Universidade Complutense de Madri. Na sua pesquisa Viviane traz a polêmica sobre qual Espanhol se deve ensinar. A autora enfatiza que ainda hoje no ensino de Espanhol predomina a variedade castelhana, fato dado pela ausência de uma análise das necessidades dos alunos e dos contextos geográfico e sociocultural de ensino em solo brasileiro. A autora reforça a tese de que é necessário conceder às variedades hispano-americanas o lugar que ainda não alcançaram para, assim, construir um ensino mais diversificado.

Os autores dos capítulos que compõem este livro são professores de diferentes instituições brasileiras, alguns deles formadores de professores e de tradutores, outros professores da rede pública, representando vários ambientes de ensino e regiões do Brasil, dentre elas, Santa Catarina, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná, Maranhão, Espanha, dentre outros.

Agradecemos a colaboração de todos e em especial a da professora **Vera Menezes de Paiva**, que aceitou o nosso convite para prefraciara o livro. Conhecendo a experiência da professora como formadora e como pesquisadora da área de línguas, colocamos em suas mãos a nossa humilde obra com a certeza de que seu olhar criterioso seria muito valioso para os nossos objetivos. Muito obrigada, professora Vera.

Também aproveitamos a oportunidade para expressar a nossa insatisfação e repúdio com a publicação da Medida Provisória no. 746, transformada na Lei 13.415 e aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que trata da reforma do Ensino Médio e que, no seu artigo 13, determina a revogação da lei 11. 161 de 2005, a qual instituía, até então, a obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil. A inclusão da oferta do Espanhol na Educação Básica, de modo facultativo no ensino fundamental e, de modo obrigatório, no ensino médio foi resultado de longos anos de debate e tramitação no Congresso Nacional, sendo definitivamente promulgada em 2005. A lei 11.161 se constituiu como uma ação político-linguística de inclusão dessa língua na oferta de línguas estrangeiras na escola pública brasileira, mas agora com a sua revogação se desvaloriza mais uma vez o ensino do Espanhol nas escolas brasileiras, fere a todos nós professores formadores e aos professores em serviço, aos que ainda estão se formando, além de criar uma ruptura com a nossa identidade latino-americana. Mas, independentemente disso continuaremos lutando por nosso direito de ensinar e aprender a língua de Cervantes, de José Martí, de Gabriel Garcia Marquez, de Pablo Neruda, de Mario Vargas Llosa, de Eduardo Galeano, de Mario Benedeti, de Alejo Carpentier, de Octavio Paz, de Gabriela Mistral, de Jorge Luis Borges e de tantos outros que a amam e respeitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEDETTI, Ana Mariza. Variação Linguística e gerenciamento do erro: repensando a prática docente. In: FREIRE Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo. ALAB: Campinas: Pontes Editores, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em: 05/11/2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNANDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. Pp. 14-34.

HABBAD, Eneida, G. de Macedo. **O direito à velhice**: os aposentados e a previdência social. São Paulo. Cortez, 1993.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia.; CHEYERL, Denise. (Orgs.) **Espaços lingüísticos. Resistências e expansões**. Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de / COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Coleção Explorando o Ensino. Espanhol**: ensino médio / Coordenação: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

SILVEIRA MORAES, Fernando. **Ensino de Língua Espanhola**: desafios à atuação docente. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista. Piracicaba, SP: 2010.

A organizadora

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA GRAMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

Elizabete Aparecida Marques
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Começemos por afirmar que a *gramática*, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre *um contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa*.
(ANTUNES, 2014. p. 39)

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras visa, entre tantos outros objetivos, à criação de condições para o desenvolvimento de um sistema de conhecimentos e habilidades que são necessários para a comunicação e a expressão em outra língua que não a materna. A competência comunicativa, descrita por Canale (1983) como parte de uma comunicação real, inclui alguns componentes como a competência gramatical (código da língua), a competência sociolinguística (fatores sociais vs. fatores linguísticos), a competência estratégica (estratégias comunicativas para garantir a eficácia do discurso) e a competência discursiva (unidade temática, que envolve as noções de

coesão e coerência). Segundo Canale (1983), todos esses componentes compartilham igual ênfase, o que corrobora o pressuposto adotado, neste trabalho, de que o componente gramatical é importante e requer um olhar especial no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Widdowson (1991), ao estabelecer a dicotomia entre forma (*usage*) e uso (*use*), salienta que o primeiro termo se refere ao conhecimento das regras gramaticais e, o segundo, à capacidade de produzir discursos na língua alvo. Ambos são interdependentes e necessários para a construção de sentidos em outra língua.

Diante dessas considerações iniciais, este trabalho tem como objetivo principal discutir o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros. O trabalho ainda propõe-se a: i) apresentar e discutir vários conceitos de gramática, considerando, para tanto, as contribuições epistemológicas das teorias da linguagem; ii) propor uma reflexão sobre a função ou papel da gramática, bem como discutir suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas (espanhol) no contexto atual; iii) propor uma reflexão sobre algumas estratégias que permitam o ensino da gramática, sem perder de vista fatores sócio-culturais e discursivos que envolvem o ensino-aprendizagem dos elementos linguísticos na sala de aula.

Não é nossa pretensão, neste texto, defender com unhas e dentes o ensino da gramática normativa. Queremos, de antemão, registrar que não compactuamos com o ensino de itens gramaticais baseado em uma metodologia que focalize a gramática pela gramática, ou seja, aquela gramática que, tradicionalmente, é ensinada sem um mínimo de reflexão sobre os fenômenos sociais, culturais, semânticos, pragmáticos, dentre outros, subjacentes às escolhas linguísticas do falante. O que pretendemos, ao longo das próximas páginas, é abrir um espaço, ainda que breve, para discussões e reflexões acerca desse componente, que forma parte do sistema linguístico de todas as línguas naturais, e que, por essa razão, integra as orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras, os programas de cursos de línguas, os conteúdos de materiais didáticos, enfim, está presente na sala de aula.

1. AFINAL DE CONTAS, O QUE É GRAMÁTICA?

1.1. O conceito lexicográfico de gramática

Para definir o conceito de gramática, recorreremos inicialmente à Lexicografia, por acreditar que os repertórios lexicográficos da língua geral constituem fontes de consulta imediatas mais próximas do consulente, servindo-lhe de guia na busca de sentido das formas linguísticas. As obras lexicográficas, geralmente, embasam o entendimento do léxico subsidiado pelo senso comum. De origem grega, o termo *gramática* é definido no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001, s.p.) como:

1. conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada.
2. tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua (ficando de fora, portanto, a fonética e a semântica).
3. livro, manual, tratado de gramática.
4. em linguística descritiva, estudo objetivo e sistemático dos elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) e dos processos (de formação, construção, flexão e expressão) que constituem o sistema de uma língua.
5. modelo de competência linguística do falante nativo.

O dicionário *Aulete Digital* apresenta as seguintes definições:

1. Ling. Conjunto de regras que normatizam o falar e o escrever corretamente, segundo a língua-padrão.
2. Ling. Estudo em que se expõem essas regras.
3. Obra em que essas regras são expostas de maneira racional e didática. (CAUDAS AULETE, 2012, s.p.)

As três acepções do verbete *gramática* do *Aulete*, bem como a primeira do *Dicionário Houaiss*, põem em evidência o caráter normativo do conceito de gramática e sua relação com a norma de maior prestígio da língua, a norma culta ou padrão, ou seja, aquela que é ensinada na escola. O conceito pressupõe também a existência de um juízo de valor relacionado ao que é certo ou errado, o qual envolve a práxis da modalidade escrita ou falada da língua. Esta modalidade é normatizada por um conjunto de regras regulatórias do bem escrever e falar. Nessa perspectiva, as regras parecem adotar um sentido de obrigação, confirmando a ideia de que

as regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). (POSSENTI, 1996, p. 73)

E foi, durante muitos anos, esse modelo normativo que impôs as diretrizes para o ensino de línguas no Brasil, tanto materna quanto estrangeira, estando, inclusive na base das orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras em muitos estados brasileiros. Não é de se estranhar que, ainda nos dias atuais, observemos certas classes gramaticais (nome, adjetivo, pronome, verbos etc.) listados nos conteúdos curriculares recomendados para cada ano do ensino médio em documentos oficiais que regem o ensino de língua espanhola em alguns estados.

Continuando a discussão sobre a definição lexicográfica do termo *gramática*, na lexicografia espanhola, o *Dicionário de la Real Academia Española* (DRAE, 1992, p. 1053) a define, em sua primeira acepção, como a “arte de hablar y escribir correctamente una lengua [...]” e também como “ciência que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones”. Basicamente, essas definições não diferem dos conceitos registrados nos dicionários brasileiros. Entretanto, o DRAE aponta a possibilidade de entender a gramática como uma prática linguística, uma

vez que nas sub-entradas do verbete aparecem combinatórias lexicais que dizem respeito ao pensamento linguístico inerente a diversos períodos da própria teoria da linguagem. Comparada, descritiva, especulativa, estrutural, gerativa, histórica, transformacional acabam juntando-se ao termo *gramática* em uma tentativa de explicar suas diversas concepções, conforme os princípios teóricos de diferentes correntes da Linguística, embora outras combinações como gramática funcional ou comunicativa, gramática cognitiva, gramática de usos, dentre outras, não apareçam nas sub-entradas, evidenciando, talvez, a desatualização do verbete *gramática* nesse renomado dicionário da língua espanhola.

1.2. O conceito linguístico de gramática

O lugar da gramática no ensino de línguas e o tratamento didático dos fenômenos gramaticais sempre foram objeto de debate no âmbito da Linguística Aplicada. Sánchez (1992) salienta que existem duas tendências fundamentais, claras e contrapostas. Por um lado, há uma tendência gramatical e, por outro, uma conversacional. A primeira baseia-se na preeminência da gramática enquanto que a segunda se fundamenta na utilização prioritária de materiais linguísticos extraídos da realidade comunicativa. Os termos do debate foram evoluindo, contudo, à proporção em que a própria Linguística e outras disciplinas que contribuíram para a didática de línguas experimentaram mudanças (PERIS, 1998).

Nesse viés, as contribuições epistemológicas das teorias linguísticas em geral são importantes para a compreensão do conceito de gramática e, conseqüentemente, de seu papel no ensino de línguas. A influência dos construtos teóricos da Linguística sobre a concepção gramatical e, em consequência, sobre a metodologia (procedimentos, técnicas, atividades) para seu ensino, pode ser entendida como algo normal se levarmos em consideração que o homem é um ser histórico, situado em um determinado tempo e lugar. Não esqueçamos as circunstâncias que circundam os sujeitos antes de lançar críticas a modelos que não poderiam ter sido diferentes no momento em que ocorreram e, evidentemente, fundamentaram as diferentes metodologias de ensino de línguas colocadas em prática na sala de aula. Em uma perspectiva científica, em vez de

gramática, é mais adequado falar de gramáticas, lembrando que cada uma delas possui objetivos próprios, bem delimitados e, nem sempre, teve uma finalidade pedagógica, embora, seus princípios, quase sempre, tivessem tido repercussões sobre os programas de ensino de línguas e nas atividades gramaticais, em sala de aula.

Do ponto de vista científico, historicamente, a gramática constituiu um dos níveis de descrição e explicação do sistema das línguas naturais, assumindo a responsabilidade de seus componentes morfológicos e sintáticos. Como destaca Peris (1998), junto com a gramática existem outros níveis de descrição do sistema: a semântica (que se ocupa do significado), a fonética (que se ocupa dos sons) e, mais recentemente, a pragmática (que vai além do sistema, ocupando-se do uso da língua).

Resumidamente, detenhamo-nos, nas próximas linhas, em alguns conceitos de gramática provenientes das teorias da linguagem para que possamos entender as repercussões que eles tiveram para a didática da gramática no âmbito escolar do ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Desse modo, a Gramática Comparada visava ao estudo das relações entre duas ou mais línguas, considerando, para tanto, fenômenos diacrônicos. Por sua vez, a Gramática Especulativa, desenvolvida pela filosofia escolástica, tentava explicar os fenômenos linguísticos por meio de princípios constantes e universais, ideia que mais tarde foi retomada por Chomsky na formulação epistemológica do programa gerativista. A Gramática Tradicional caracterizava-se como uma doutrina gramatical constituída pelas ideias que os filósofos gregos tinham sobre a linguagem e seu estudo, como, por exemplo, as classes de palavras e as categorias gramaticais. Ela continuou desenvolvendo-se nos séculos posteriores até o aparecimento da gramática estrutural, na primeira metade do século XX. No entanto, a concepção tradicional ainda se mantém vigente até hoje em grande parte de nossos manuais de gramática, funcionando como um eixo da organização dos conteúdos gramaticais. Com o advento do estatuto científico da Linguística, o mundo viu surgir a Gramática Estrutural, que se fundamentava no estudo da língua com base no princípio de que todos os seus elementos mantêm entre si relações sistemáticas. O formalismo linguístico deu

lugar ao surgimento da Gramática Gerativa que, entre seus princípios, procurava formular uma série de regras capazes de gerar todas as orações possíveis e aceitáveis de uma língua. Essencialmente gerativa, a Gramática Transformacional estabelecia que, de um esquema oracional, era possível passar a outro ou a vários outros mediante a aplicação de determinadas regras. Ainda não podemos nos esquecer da Gramática Histórica, que tem como objetivo estudar as evoluções passadas por uma língua ao longo do tempo. Atualmente, fundamentadas em teorias linguísticas mais recentes, vieram à luz outras concepções gramaticais. Assim, considerando outros aspectos do fenômeno linguístico, como as funções da linguagem subjacentes às escolhas das expressões linguísticas, das construções sintáticas etc., a Gramática Funcional trouxe importantes contribuições para a mudança de paradigma no ensino de línguas ao oferecer pressupostos teóricos para a abordagem comunicativa. Reflexões sobre o uso da língua, a partir de considerações sobre fatores pragmáticos e discursivos, colaboraram para a solidificação da Gramática Descritiva ou Gramática de Usos, do mesmo modo que a intersecção de vários níveis, como o morfossintático, o semântico e o pragmático, constitui o elemento chave da Gramática Cognitiva.

No contexto brasileiro, Possenti (1996) discute os vários conceitos de gramática e, em face da profusão de termos existentes, prefere categorizá-la em três grupos:

- a) gramática normativa (regras que devem ser seguidas);
- b) gramática descritiva (regras que são seguidas pelos falantes de uma língua);
- c) gramática internalizada (regras que o falante domina).

Como conceito guarda-chuva, Possenti propõe a definição de gramática como um conjunto de regras que estruturam uma língua.

Para Antunes (2014, p. 24), a gramática é um dos componentes da língua que forma, juntamente com o léxico, *a matéria que se concretiza em produções verbais, que são, na verdade, ações verbais*. Para a pesquisadora, ela tem importância fundamental e, portanto, é necessária.

2. QUAL É O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS?

Antes de tentar responder ao questionamento sobre o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem de línguas, cabe perguntar-nos, primeiramente, se a gramática deve ser ensinada, por que e para que. Antes de tudo, pensamos que se faz necessário questionar *a priori* sobre qual é o papel da escola. Estamos de acordo com Possenti (1996) de que o objetivo da escola é ensinar a língua padrão¹ ou criar condições para sua aprendizagem. Referindo-se à língua materna, o posicionamento de Possenti vai ao encontro de uma proposta de ensino que também abra espaço na sala de aula para a compreensão do funcionamento da língua padrão mediante a aprendizagem da gramática. Mas será que essa proposta pode ser válida também para o ensino de outra língua que não a materna?

A questão não é tão simples, pois ela envolve uma reflexão acerca do contexto de aprendizagem onde ocorre o ensino da língua estrangeira. Pensamos que em cursos livres de idiomas não há razão para levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua, detendo-se em questões gramaticais que, quase sempre, não são indispensáveis para alcançar o objetivo de se comunicar na língua alvo. Porém, em nossas experiências profissionais em escolas particulares de idiomas, em centros de estudos de línguas, sempre nos deparávamos com alunos que nos questionavam sobre algum aspecto linguístico-gramatical do funcionamento da língua espanhola. É óbvio que, no ensino superior, nos cursos de formação de professores de língua espanhola, a reflexão sobre o funcionamento da língua, em todos os seus níveis, é imprescindível para a ampliação da competência linguística e teórico-profissional do futuro professor.

1 Ou norma culta.

Além disso, seja qual for o contexto, parece que uma das metas do aluno é alcançar a competência comunicativa, em seu sentido amplo, na língua que aprende. E essa competência comunicativa inclui também o componente gramatical.

2.1. A competência gramatical como componente da competência comunicativa

No âmbito da linguagem, foi Chomsky quem popularizou o conceito de competência, recuperando a dicotomia saussuriana de *langue/parole*, atualizando-a na versão competência/desempenho. O conceito de competência chomskyano diz respeito à competência linguística, conjunto de regras gramaticais internalizadas pelo falante, e se opõe ao conceito de *performance*, ou desempenho. Este conceito é definido como a atualização da competência linguística por meio da fala. Nesse sentido, falar significa ativar todo o construto de regras internalizadas ao longo do processo de aquisição da linguagem. Acreditamos que a ativação do construto de regras vale não só para a língua materna, mas também para a língua adicional ou estrangeira que se aprende, já que um novo sistema passa a ser construído a partir da relação dialógica com o outro internalizado.

Porém, vários autores criticaram a teoria de Chomsky, dentre eles, Hymes (1972), a quem se atribui importância por ter influenciado o surgimento da abordagem comunicativa, a partir da discussão de competência/desempenho. Hymes, no contexto da etnografia da fala e seguindo a tradição de Sapir, refutava o reducionismo da dicotomia chomskyana de competência/desempenho, afirmando que a gramática gerativa, tal como estava formulada naquele momento, podia servir para explicar os aspectos sintáticos da língua, mas não para oferecer a base para uma teoria geral da linguagem. Hymes tentou ampliar a noção de competência para incluir a maior parte dos aspectos que Chomsky atribuía ao desempenho, introduzindo, assim, o conceito de competência comunicativa. Este é concebido como conhecimento subjacente e habilidade que o falante-ouvinte possui para o uso da língua. O autor preocupa-se com uma teoria em que o uso se refere tanto ao código linguístico, quanto aos

códigos de conduta social, evidenciando que há regras de uso diante das quais as regras gramaticais seriam inúteis. O conceito de competência comunicativa formulado por Hymes possui quatro dimensões:

- a. a competência linguística: refere-se às regras gramaticais, ou seja, o fato de a atuação linguística ser formalmente possível;
- b. a factibilidade: não é porque são sintaticamente corretas que as expressões linguísticas são necessariamente possíveis;
- c. a aceitabilidade ou adequação: a atuação ou realização linguística deve ocorrer conforme as regras sociolinguísticas do contexto onde se produz;
- d. o fator realidade: o falante não pode inventar usos por razões paradigmáticas ou outras.

Ortiz Alvarez (2015, p. 244) afirma que a concepção de competência adotada por Hymes “contribuiu muito na compreensão do que é linguagem e seu uso por falantes individuais dentro de comunidades linguísticas heterogêneas”, pois restabeleceu a relação entre linguagem e sociedade.

Posteriormente, Canale (1983) também define a competência comunicativa como um sistema de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação. Quatro componentes integram a competência comunicativa na visão de Canale:

a) Competência gramatical: está relacionada com o domínio do código da língua (verbal e não verbal). Compreende características e componentes da linguagem como o léxico, a formação de palavras e frases, a fonética, a ortografia e a semântica.

b) Competência sociolinguística: envolve a relação entre os fatores sociais e os fatores linguísticos. Este componente está relacionado com a produção e entendimento adequado das expressões linguísticas em di-

ferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e as normas e convenções que regem a interação.

c) Competência estratégica: refere-se às estratégias que o falante utiliza para garantir a eficácia do discurso, como o uso de mímicas, de paráfrases, dentre outras;

d) Competência discursiva: relaciona-se ao modo como se combinam formas gramaticais e significados para a construção de um texto oral ou escrito em diferentes gêneros discursivos. A unidade textual envolve as noções de coesão (forma) e coerência (significado).

O autor esclarece que todos esses componentes são de igual importância, razão pela qual o desenvolvimento da competência gramatical deve ser garantido pelo ensino da gramática nas aulas de línguas, ou seja, a gramática constitui-se em um dos componentes que deve formar parte do processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, em qualquer nível.

Para Widdowson (1991) a competência comunicativa significa usar a língua adequadamente em diferentes contextos para atingir um objetivo comunicativo. Assim, aprender uma língua envolve não só a habilidade de produzir orações gramaticalmente corretas, mas também o discernimento de que orações são apropriadas em um determinado contexto. A partir da dicotomia entre forma (*usage*) e uso (*use*), o autor estabelece a distinção entre conhecimento das regras gramaticais e a capacidade de produzir discursos na língua alvo.

Na atualidade, outros pesquisadores também discutem o conceito de competência comunicativa. Por exemplo, Ortiz Alvarez (2015) discute os modelos de competência², a partir da releitura do conceito proposto por Almeida Filho e por Canale e Swain, com vistas a oferecer uma contribui-

² A partir de diferentes perspectivas (linguística teórica, educacional, linguística aplicada), Ortiz Alvarez (2015) analisa o conceito de competência e discute os modelos de competência desenvolvidos por pesquisadores como Chomsky, Hymes, Paulston, Canale e Swain, Almeida Filho e Bachman.

ção para a formação do professor de língua estrangeira. Centrando-se no modelo linguístico de competência comunicativa, Ortiz Alvarez redefine os componentes formulados por Canale e propõe a seguinte tipologia:

a) **Competência gramatical:** é aquela que capacita o aluno para o domínio do código linguístico, proporcionando-lhe a habilidade para o reconhecimento de itens lexicais da língua, bem como sua estrutura morfológica, sintática e fonológica para permitir-lhe a construção de sentenças e enunciados;

b) **Competência formulaica:** trata-se da capacidade de usar padrões de sentenças, ou seja, a habilidade para o uso de clichês, fraseologismos, etc.;

c) **Competência paralinguística:** refere-se ao uso da linguagem não verbal na comunicação, como os gestos, as expressões faciais, o olhar, os silêncios, etc.;

d) **Competência sociocultural:** está relacionada à capacidade de expressar-se apropriadamente em um determinado contexto social e cultural. Abrange o domínio das regras socioculturais, como, por exemplo, a polidez, o reconhecimento e o uso de metáforas, o uso da linguagem formal e informal conforme os aspectos sociais dos interlocutores, dentre outras.

Dessa forma, qualquer que seja o modelo de competência comunicativa proposto, o que se observa é que a competência gramatical é um componente integrante. Essa perspectiva encontra respaldo em Antunes (2014), que defende a gramática como um dos componentes constitutivos da língua e, portanto, inerente a toda atividade verbal. Nesse sentido, a autora pondera que não há ação de linguagem (referindo-se à ação necessariamente textual) sem o uso da gramática, sem o uso do léxico e “de fatores contextuais que sejam relevantes para o êxito da interação” (ANTUNES, 2014, p. 31). Referindo-se ao português como língua materna, Antunes salienta que a aprendizagem da língua é, na realidade, a apreensão das particularidades gramaticais e lexicais dessa língua, as

quais, pelo convívio com grupo social do qual faz parte, a criança vai identificando padrões morfossintáticos e vai incorporando-os, de maneira natural, bem como vai estendendo esses padrões a outros contextos similares, apoiada na hipótese de que a língua é regular³.

Acreditamos que o processo de aprendizagem da língua estrangeira também seja orientado pela apreensão das articulares gramaticais e lexicais que, pouco a pouco, vão sendo assimilados pelo aprendiz, transformando-se em conhecimento, com a vantagem de que o aluno já conhece *a priori* o funcionamento de sua língua materna. Portanto, mediante o estabelecimento de hipóteses e suposições, ele quase sempre tenta transferir os padrões morfossintáticos de sua língua materna para a língua alvo. O problema é que nem sempre esses padrões são similares e se correspondem, levando o aluno a fazer transferências linguísticas inadequadas, sobretudo, quando se trata de línguas tipologicamente tão próximas como o português e o espanhol. Em razão disso, defendemos o ensino da gramática como uma atividade reflexiva em sala de aula, com o objetivo de auxiliar o aluno em suas atividades discursivas, contribuindo, assim, para a construção de sua competência comunicativa na língua alvo.

3. REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA GRAMÁTICA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como podemos depreender nas discussões acima, a gramática é uma condição necessária, embora não seja suficiente, a qualquer atividade verbal. A questão que se levanta, no entanto, diz respeito à proporção que ela ocupa nas aulas de língua estrangeira (espanhol) e aos procedimentos utilizados para ensiná-la de forma eficaz e eficiente, para despertar e manter sempre vivos o interesse e o envolvimento do aluno em atividades que envolvem itens gramaticais.

Sem a pretensão de esgotar o tema, pois este implica vários aspectos que fogem do escopo deste artigo, nos próximos tópicos trazemos algumas reflexões sobre o desenvolvimento da competência gramatical

3 É no convívio com o outro que ela descobrirá as especificidades ou as rupturas da hipótese da regularidade linguística (ANTUNES, 2015, p. 32).

nas aulas de línguas e sobre estratégias para o ensino da gramática, com ênfase na língua espanhola, em contextos formais de ensino e aprendizagem no Brasil.

3.1. O desenvolvimento da competência gramatical nas aulas de línguas

Partindo do suposto de que os níveis fonético-fonológico, morfosintático, léxico-semântico, que conformam a competência gramatical devem ser ensinados nas aulas de língua, nos perguntamos: como desenvolver a competência gramatical do aluno nas aulas de espanhol como língua estrangeira? Estamos de acordo com Llobera (1995) para quem o desenvolvimento da competência gramatical em sala de aula deveria centrar-se no ensino da gramática com base em uma abordagem indutiva, especialmente nas séries iniciais do ensino básico. Nessa abordagem, em vez de explicitar as regras, o professor ajuda o aluno a descobrir uma possível explicação para os fenômenos linguageiros. Dessa forma, como salienta Llobera, os objetivos do ensino da gramática aproximam-se do conhecimento do sistema da linguagem, em vez do conhecimento de sua estrutura. Em vez de primar pelo ensino de regras gramaticais, visando à correção gramatical, o aluno é levado pelo professor à compreensão dos aspectos gramaticais da língua. Concebida, portanto, como um meio e não como um fim em si mesma, a gramática desempenha um papel de recurso para a construção de enunciados e textos.

O modo indutivo do ensino da gramática já era defendido por Rutherford (1987), que propôs os seguintes parâmetros para a organização e tratamento do conteúdo gramatical no ensino de línguas:

- a. a gramática é organizada conjuntamente por professores e alunos, ou seja, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua organizam os conteúdos a serem aprendidos;
- b. a aprendizagem da gramática pressupõe a aprendizagem das operações linguísticas;
- c. os conteúdos são apresentados de forma cíclica;

d. predominância de uma visão seletiva e holística dos conteúdos e, no lugar da apresentação da gramática como um componente de complexidade crescente, considerar sua apresentação como uma reanálise progressiva.

A partir dessa perspectiva, a metodologia de ensino da gramática adota outra face na sala de aula, caracterizando-se como ensinar a aprender em oposição a ensinar gramática pela gramática (LLOBERA, 1995, p. 18). Outra característica que favorece o desenvolvimento da competência gramatical, refere-se à interpretação conjunta da gramática por professores e alunos, em vez de sua transmissão, unicamente, pelo professor, visando ao desenvolvimento da consciência gramatical como um meio necessário, mas não suficiente para a compreensão de todos os aspectos da língua. Llobera salienta que a metodologia requer o uso de técnicas que possibilitem a compreensão das regras em oposição à memorização das mesmas, bem como o oferecimento de princípios gerais e não somente de regras específicas. Nessa abordagem metodológica, a gramática passa a ser entendida como um fenômeno imprevisível e aberto, orientada como uma experiência operacional, em vez de ser apresentada como articulação de regras.

Calvi (1998) propõe a adoção de uma visão eclética para o ensino do conteúdo gramatical, baseada na capacidade de adequar esse conteúdo ao aprendiz e aos objetivos de cada curso. Dessa forma, a proporção da instrução formal nos programas de ensino será variável, embora não deva faltar por completo. Para Calvi, no entanto, o conhecimento explícito das regras que governam a língua, sobretudo em níveis mais avançados de aprendizagem, desempenha um papel fundamental na construção da competência em língua estrangeira, acelerando o processo geral e melhorando a qualidade do resultado, postura, anteriormente defendida por pesquisadores como Ellis (1995) e Martin Pevis (1998).

Portanto, não há dúvidas de que nos cursos de Licenciatura em Letras, que visam a preparar o professor, proporcionando-lhe conhecimentos epistêmicos e práticos, a gramática, deveria ser concebida como ciência de uma língua. Nessa perspectiva, ela deveria ocupar um papel importante nas reflexões sobre o funcionamento da linguagem, pois é

essa reflexão que pode oferecer subsídios para que o aluno-professor compreenda e (re)construa o sistema linguístico da língua em que vai atuar como docente e, assim, estar melhor preparado, fundamentado e situado teoricamente para assumir o seu papel em sala de aula.

Nos cursos livres de idiomas, não pensamos que esse tipo de reflexão deva ser o foco da aula. É recomendável que outras competências, como a estratégica, sociocultural e a discursiva ocupem o centro do processo, uma vez que os interesses e necessidades dos alunos, muitas vezes, se voltam para a aprendizagem da língua para viagens ao exterior, preparação para provas de proficiência, dentre outras demandas que não exigem o aprofundamento em questões de ordem linguística, embora às vezes o aluno precise do foco na forma, conforme mostra o estudo de Rocha (2011).

Em nossa experiência de orientadora de estágio obrigatório no ensino superior, ouvimos o relato de alunos-professores sobre a situação precária do ensino da língua espanhola na rede pública. Como aprender língua espanhola no ensino fundamental ou médio diante de um quadro desanimar de 1 hora ou no máximo 2 horas semanais?. O que fazer diante de uma carga horária tão reduzida e com a escassez de recursos para uma aula diferenciada e dinâmica? Não conseguimos imaginar uma aula com o foco na oralidade em classes, quase sempre, numerosas e com alunos nem sempre entusiasmados para aprender língua estrangeira. A situação piora quando essa língua é o espanhol, língua que, segundo relatos de estagiários, não é valorizada na comunidade escolar em razão de estereótipos infundados e, às vezes, preconceituosos, sobre o outro que habita do outro lado da fronteira. Outro fator relevante são as orientações curriculares que impõem uma lista de conteúdos extensa, que comporta uma relação de itens gramaticais e culturais que assustam o professor, que nem sempre está preparado ou possui maturidade e segurança para selecionar o que realmente é relevante e necessário para o aluno.

Nesse contexto, pensamos que o ensino contextualizado e reflexivo da gramática a partir de textos de diferentes gêneros poderia ser uma alternativa produtiva para levar o aluno a vivenciar a língua em seus aspectos

semântico-discursivos, pragmáticos e, evidentemente, compreender as construções gramaticais que dão suporte para a materialização linguística.

3.2. Reflexão acerca de estratégias para o ensino da gramática nas aulas de espanhol

Com base em nossa experiência de mais de vinte anos dedicados ao ensino de espanhol no Brasil, pensamos que falar de melhor estratégia para o ensino de itens gramaticais é, no mínimo, uma atitude imatura e irresponsável. Falar da melhor maneira para ensinar algo é como tentar oferecer uma receita de bolo. Porém, acreditamos que a metáfora da receita não seja a mais adequada para estabelecer analogias com a sala de aula, com o ensino, seja da gramática ou de qualquer outro componente da competência comunicativa. A sala de aula é um espaço compartilhado por diferentes atores sociais, que trazem consigo diferentes expectativas em relação à aprendizagem, distintas motivações, diferentes vivências na aprendizagem de outras línguas, dentre outros fatores importantes. Em razão disso, nem sempre o que funciona bem em um grupo, funcionará da mesma maneira em outro. Por isso, ao propormos a discussão sobre estratégias de ensino, neste tópico, não temos a pretensão de fornecer um conjunto de estratégias para o ensino de gramática nas aulas de espanhol, mas sim abrir um espaço para a reflexão sobre o próprio conceito de estratégia, com o foco no relato de experiências que, aparentemente, foram bem-sucedidas em nossa prática docente.

O termo estratégia é um dos mais utilizados no âmbito empresarial. Ao discutir os vários conceitos de estratégia, Nicolau (2001) afirma que, à primeira vista, parece um conceito estável, contudo, salienta que este conceito refere-se a situações diversas. Um critério convergente diz respeito ao entendimento de estratégia como meio e a perspectiva de futuro. Ou seja, podemos entender o conceito como um meio para alcançar um determinado fim. No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, o conceito de estratégia de aprendizagem é definido como “técnicas ou modos que consciente o inconscientemente, utilizan los aprendientes en el proceso de aprendizaje” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 439). Entendemos estratégias de ensino da gramática como as condições criadas em sala de

aula para que o aluno reflita sobre os fatos linguísticos. Nesse sentido, estamos alinhadas com o conceito de estratégia como um meio para alcançar uma finalidade. A partir desse ponto de vista, a gramática passa a ser entendida como uma possibilidade de reflexão sobre a língua visando à melhoria no uso que dela é feito.

Para isso, Calvi (1998) sugere que o ensino deve incluir os seguintes aspectos: a) reflexão sobre os fatos linguísticos em todos os níveis (fonético, morfossintático, léxico e pragmático), com base em uma metodologia do tipo indutiva, ou seja, que aproveite a capacidade de raciocínio do aluno; b) descrição dos aspectos formais e funcionais da língua, que permita sistematizar as inferências realizadas sobre o *input*. Esses aspectos exigem intervenção direta do professor e materiais que apresentem os fenômenos linguísticos mais relevantes, organizados em gramáticas de uso ou gramáticas pedagógicas.

Quanto ao segundo aspecto, a proximidade linguística entre o português e o espanhol pode oferecer vantagens (sobretudo nas tarefas de compreensão) e potencializar os mecanismos espontâneos de confrontação das duas línguas, convertendo-os em reflexão contrastiva e explícita. No entanto, Calvi (1998) adverte que é preciso vigiar o processo para limitar as interferências e evitar a fossilização da interlíngua. Se, por um lado, a consciência metalinguística é positiva porque pode inibir a transferência, por outro lado, o controle, se for massivo, gera excesso de consciência e pode bloquear a espontaneidade.

A reflexão explícita, realizada conjuntamente entre professor e alunos, mediante atividades de variada tipologia, deve prever o recurso à norma, tanto no sentido de regra como de adequação social do uso da língua (CALVI, 1998, p. 356). Trata-se de um enfoque contrastivo que inclui a reflexão sobre aspectos formais e as estruturas gramaticais das línguas implicadas, sem que isso retroceda ao velho formalismo gramatical.

Essa perspectiva é defendida também por Rodríguez Gonzalo (2012) que sustenta a ideia de que o foco na forma, ou seja, certo tipo de gramática explícita, é inevitável no ensino da língua escrita desde os primeiros níveis, até os usos elaborados da língua oral, uma vez

que a escola é responsável pelo desenvolvimento de certa consciência metalinguística, em diferentes graus de explicitação para usar bem a língua que é ensinada, para poder utilizá-la em diferentes situações, públicas e pessoais, com diferentes finalidades. Em oposição à abordagem explícita da gramática desde os primeiros níveis de aprendizagem, a proposta de Antunes (2014) refuta a ideia do ensino explícito da gramática nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que a função primordial da escola é ensinar a ler e a escrever. Antunes defende, então, a proposta de uma gramática contextualizada, pois “é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 85), uma vez que não falamos ou escrevemos nada que não seja sob a forma de textos. Por essa razão, Antunes adverte que pouco significa saber classificar, em frases separadas, os diferentes tipos de sujeitos, por exemplo, se o aluno não percebe e compreende as motivações discursivas que levaram um falante ou um autor de texto a optar pela estratégia de indeterminação do sujeito, a posposição dele ou pelo uso da voz passiva.

Em consonância com a proposta de uma gramática reflexiva (CALVI, 1998) e contextualizada (ANTUNES, 2014), pensamos que é somente em um texto real que o aluno, motivado pelo professor, poderá perceber as razões das escolhas do falante ou do autor de um texto e, evidentemente, assimilar as possibilidades de escolhas linguísticas em língua espanhola. Assim, por exemplo, para trabalhar as estratégias de indeterminação parece relevante mostrar ao aluno as possibilidades que a língua espanhola oferece para não especificar semanticamente o agente de uma ação verbal. Assim, por exemplo, o falante pode usar *uno, la gente*, verbo em terceira pessoa do plural, dentre outras. Partindo do texto, especialmente de histórias em quadrinhos, o professor pode levar o aluno a refletir sobre os fatos da linguagem de forma contextualizada. Vejamos o exemplo na sequência de duas tiras da *Mafalda*, de Quino, em que as estratégias de indeterminação do agente aparecem.

Imagem 1 - Exemplo de uso de *uno* como estratégia de indeterminação do agente



Fonte: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras6.htm>. Acesso em: 15/09/2015

Imagem 2 - Exemplo de uso de *la gente* como estratégia de indeterminação do agente



Fonte: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras6.htm>. Acesso em: 15/09/2015

Nos exemplos anteriores, ao discutir com o aluno os diálogos de *Mafalda*, com base em critérios semântico-pragmáticos e culturais, o professor pode chamar a atenção do aluno para o fenômeno gramatical da indeterminação do sujeito. Pode mostrar ao aluno que em espanhol, assim como em sua língua materna, existem várias maneiras de indeterminar o agente de uma ação expressada pelo verbo. Duas delas é o uso de *uno* (ou seja, uma pessoa qualquer, inclusive eu) e *la gente* (referido a um grupo de pessoas, das quais eu não faço parte). Pode levá-lo a perceber que não sabemos, especificamente, a referência em ambos os casos. Assim, a partir da reflexão, o aluno poderá perceber que, ao fazer a escolha de não determinar ao certo o agente (no plano semântico) ou o sujeito (no plano sintático) de uma ação, Mafalda o fez por alguma razão. Dentre as diversas razões que poderiam consciente ou inconscientemente justificar a escolha, algumas hipóteses podem ser estabelecidas: para proteger o

anonimato do agente, para favorecer a omissão das pessoas, porque não lhe interessa indicar quem é ao certo a pessoa, dentre muitas outras. A busca de explicação para as razões das escolhas, por si só, é um exercício que possibilita ao aluno a compreensão do funcionamento da linguagem, como um sistema que permite ao falante selecionar as expressões linguísticas mais adequadas ao contexto situacional.

E é, exatamente, a falta do exame do porquê de certas escolhas, a falta de identificação de seus propósitos, que pode ocorrer em frases isoladas, descontextualizadas. Portanto, além de defender o ensino contextualizado da gramática, propomos, sobretudo, o uso de estratégias que valorizem e coloquem a ênfase na reflexão sobre fatos linguísticos.

Outro exemplo, que pode levar o aluno a refletir sobre a gramática é o ensino dos pronomes, a partir do texto, para que ele entenda que este fenômeno linguístico funciona como uma das marcas de coesão textual. Para isso, pode trabalhar com fragmentos de textos reais, extraídos de jornais, disponíveis em formato digital. Nesse sentido, Antunes (2014, p.50) sustenta que somente “no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção do sentido e das intenções que se pretende expressar”.

No entanto, o sucesso da leitura e da abordagem reflexiva da gramática dependerá de uma série de fatores como: a) os textos (o que ler, a variedade e a idoneidade dos materiais); b) fatores como idade, sexo, conhecimento de mundo, interesses do aluno etc.; c) os suportes, ou seja, o livro não é a única via mediante a qual um aluno pode ter contato com o texto escrito. O contato pode ocorrer pela leitura de textos jornalísticos, propagandas publicitárias, histórias em quadrinhos, rótulos de diferentes produtos, letras de música, legendas de filmes, anúncios publicitários, dentre muitos outros.

Certas questões gramaticais podem emergir também de situações de interação comunicativa (debate, discussão de um tema, conversa), de visionado de um documentário, filme, entrevista e das próprias produções escritas do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, nos propusemos a discutir o conceito de gramática e fornecer uma discussão sobre o seu papel no ensino de línguas, em especial no ensino de espanhol como língua estrangeira. Visamos, sobretudo, a refletir sobre estratégias que permitissem abordar a gramática, sem cair na tentação ensiná-la seguindo os velhos parâmetros tradicionais.

À guisa de conclusão, a análise dos conceitos de gramática (do lexicográfico ao linguístico), a discussão sobre o componente gramatical como parte da competência comunicativa, um dos maiores objetivos do ensino de línguas, bem como a discussão, apoiada na visão de diferentes pesquisadores, sobre o ensino de itens gramaticais nos leva a concluir que a gramática é um componente importante da língua mediante o qual o aluno pode construir enunciados e discursos em língua estrangeira. Em decorrência, defendemos um ensino que vise ao tratamento contextualizado dos elementos morfológicos, sintáticos, ortográficos, em enunciados e textos que sejam relevantes e significativos para o aluno. Também defendemos uma metodologia que prime pela reflexão dos fenômenos da linguagem, ou seja, uma metodologia que possa levar o aluno a entender que o nível gramatical, muitas vezes, revela que as escolhas linguísticas do falante obedecem não só a fatores inerentes ao próprio sistema da língua, mas também extralinguísticos, como fatores sociais, psicológicos, culturais e ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. **Gramática Contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AULETE, Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. **Aulete Digital**: Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

CALVI, Maria Vittoria. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In: **Enfoque comunicativo y gramática**. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela-Instituto de Idiomas, 1998, p. 353-360.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: **Language and communication**, v. 1, p. 1-47, 1983.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la real academia de la lengua española**. 21 ed. Madrid: Espasa Calpe Edición, 1992.

HOAUSS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LLOBERA, Miquel. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA, Miquel et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

NICOLAU, Isabel. **O conceito de estratégia**. INDEG/ISCTE, 2001.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Uma (re) definição das competências do professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.

PERIS, Ernesto Martín. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. In: **Carabela**, v. 43, 1998, p. 5-32.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Flávio Amorim da. **Revisitando a abordagem comunicativa: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen. La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, 2012, num. 59, p. 87-118.

RUTHERFORD, William E. **Second language Grammar: learning and teaching**. London/New York: Longman, 1987.

WIDDOWSON, Henry. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.



DA NECESSIDADE DE IDENTIFICAR-SE COM A LÍNGUA
ESPAÑHOLA: ANÁLISE MULTIMODAL E SÓCIO-DISCURSIVA
DE UM LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Jaqueline Barros
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

INTRODUÇÃO

O desafio trazido por este trabalho no que concerne ao ensino de espanhol no Brasil diz respeito à função que o livro didático de língua estrangeira assume como construtor de identidades sociais tanto para professores como para alunos, visto que ele reproduz as ideologias de seus autores, dos editores e dos falantes da língua alvo via discursos, e, por conseguinte, pelas práticas sociais nele contidas.

A bem da verdade, os livros lançados no mercado passam pelo crivo das editoras quanto a aspectos de ordem ideológica e também por razões econômicas. Assim, autores de livros didáticos não têm autonomia para configurar o material por eles criado, pois, para vender o seu produto necessitam fazer as concessões exigidas pelas editoras. Da mesma forma, o professor nem sempre tem autonomia para a escolha do manual de sua preferência (SOUZA, 1999, p.28-29).

Faz-se necessário esclarecer que o objeto aqui analisado, o LD de espanhol, não constitui o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), antes, é produzido e editorado por uma empresa estrangeira. Essa escolha

por um material estrangeiro se deu justamente pelo interesse em verificar como estão sendo produzidos, distribuídos e interpretados os discursos do LD a nível global, mesmo sendo a escola onde ele é utilizado, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal e a rede de ensino pública.

Pesquisas recentes realizadas com foco em analisar o LD (CORACINI, 1999) apontam que muitas vezes ele tem se tornado o principal instrumento de interação para que ocorram as atividades (ações) de linguagem no contexto escolar e, como veremos a seguir, mesmo com todo o trabalho dedicado por aqueles que o elaboram e todos os fatores intervenientes para sua editoração e edição, quase sempre há necessidade de que o professor que o utiliza o complemente.

Levando em consideração o contexto apresentado, este trabalho se propõe a contribuir (criticamente) com o uso do LD em sala de aula, buscando torná-lo um instrumento auxiliar e não mais a única referência para o trabalho docente (SOUZA, 1999, 57).

O enfoque do recorte aqui apresentado está justamente na necessidade de complementação, pois, será apresentado mais adiante, é preciso, algumas vezes, fragmentar, cambiar e tornar fluídos os discursos inseridos no livro, uma vez que eles representam práticas sociais nas quais estão envolvidas ações de linguagem que são um modelo de interação para os estudantes de espanhol.

Tal postura, sociodiscursiva se embasa na preocupação em compreender o funcionamento e os efeitos de sentido que os discursos inculcados pelo livro podem provocar nos estudantes de língua estrangeira. Ela também vai ao encontro dos que defendem o trabalho com textos autênticos como forma de preparar os estudantes para atuarem em sociedade, com vistas à construção de um ensino efetivo e significativo para o aprendiz e, por conseguinte, de sua cidadania.

Assim, este trabalho foi dividido em seções. A primeira seção trata do conceito de identidade para os estudos culturais e para o ensino de línguas na contemporaneidade. A segunda seção trata da metodologia de análise empregada para a realização da pesquisa trazendo em conjunto Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), Linguística Sistê-

mico Funcional (HALLIDAY, 2001) e a Gramática do Design Visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996); a terceira seção traz a análise de um livro didático de forma resumida mostrando sob o aspecto de identidade de atores sociais apresentados no LD escolhido e por fim as implicações trazidas para a construção das identidades dos agentes presentes em sala aula mostradas no livro.

1. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

A concepção sobre identidade é mencionada por diversos pesquisadores. De acordo com Weeks (1990) identidade refere-se ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo social. Para Boni Norton (2002) o termo refere-se à relação que uma pessoa constrói com o mundo ao longo do tempo e do espaço. Para Bradley (1996) trata-se da percepção que um indivíduo tem em relação a si mesmo e aos outros dentro de uma sociedade.

As concepções dos pesquisadores supramencionados vão ao encontro da concepção de identidade trazida por Sarup (1996) que relaciona a questão de identidade às manifestações discursivas. De acordo com esse autor a identidade pode ser construída em um universo simbólico representado pela linguagem.

Assim o conceito dialógico de linguagem trazido por Bakhtin (1929 [2002]) também é de grande valia, pois, de acordo com ele a forma como nos vemos no mundo depende da forma como vemos o outro e como os outros nos veem.

Todas as concepções apresentadas estão em consonância com os estudos culturais que as apresentam ligadas ao sujeito pós-moderno ou contemporâneo dotado de múltiplas facetas que os interpelam ao interagir em sociedade. Tal transformação do sujeito que se pensava centrado ao sujeito sociológico (motivado pelo convívio social) e mais tarde pós-moderno, advém das transformações sociais trazidas pelo capitalismo, pela revolução industrial e pela globalização, isto é, pela presença das

transformações em todos os setores da vida humana no que diz respeito ao apagamento do momento iluminista para a ascensão da modernidade, também chamada por Giddens (1993) de modernidade tardia e por Fridman (2000) de contemporaneidade.

A constituição do processo de identificação, sentido de pertencimento está atrelado ao contexto sócio-histórico em que são/estão/serão produzidos dando-lhes caráter fluido, fragmentado e, às vezes, contraditório.

Tal sentido de pertencimentos permite que o sujeito se vincule a uma classe social, a uma nação, isto é, se localize em um sistema social. Porém, o direito a legitimação desse sentido depende de um posicionamento social (ainda que circunstancial), envolto nos jogos de linguagem e nas lutas sociais (CUCHE, 1999). Assim, somente quem tem o poder legitimado tem autoridade para impor definições sobre si e para os outros.

Diante do sentido de legitimação Castells (1999) propõe que por meio das lutas sociais novas essas identidades sejam resistidas e que novas identidades se projetem, são as chamadas identidade de resistência e identidade de projeto.

Concernente ao ensino de línguas, segundo Mastrella-de-Andrade (2013) é importante o enfoque dado à construção de identidades pela possibilidade de maior acesso a relações sociais estabelecidas em sala de aula e pela construção de novos reposicionamentos dos sujeitos em interações nesse contexto, uma vez que a discussão sobre esse assunto permite que os professores lidem com questões sociais e individuais de seus alunos, levando em consideração questões ligadas à vida cotidiana deles e suas necessidades reais. Tendo em vista o contexto de sala de aula, a análise de materiais didáticos como forma de interação entre os agentes participantes do processo de ensino aprendizagem torna-se pertinente, pois, “o discurso do livro didático pode atuar sobre seu interlocutor, o aluno, permitindo-lhe, negando-lhe ou induzindo-o à construção de determinadas identidades” (TÍLIO, 2006, p.88).

Corroborando as palavras de Tílio, revozeamos Ramos que nos diz:

Para ter o seu uso otimizado, o livro didático precisa receber no que concerne aos conteúdos, um tratamento mais contemporâneo por parte das pessoas que dele se utilizam. Este tratamento deve primar para que a interação social seja mola propulsora do processo de aprendizagem, e que ela situe o aprendiz no mundo em que vive e não deixe de sinalizar possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país. (RAMOS, 2009, p. 195)

Pensando nessa otimização do uso do livro didático apresento na próxima seção a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa.

2. METODOLOGIA

No cerne da Abordagem teórico-metodológica chamada Análise de Discurso Crítica, doravante (ADC), o discurso que é considerado como uma prática social é constituído por uma relação dialética entre as estruturas e os eventos sociais e também é permeado pelo elemento chamado reflexividade que, conforme afirmam Chouliaraki & Fairclough (1999), é alcançado pela luta social por meio das posições criadas dentro e fora das práticas sociais.

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais atingem a esfera global na pós-modernidade, acarretando mudanças na própria identidade dos sujeitos sociais que têm os sentidos de lugar e do “eu” profundamente afetados, o que tem sido referenciado como uma perda de sentido. Para os autores, as formas sociais – produções sociais e totalmente passíveis de mudanças – estão sendo vistas como partes da natureza, ou seja, estão sendo naturalizadas. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.26)

O arcabouço da análise denominada tridimensional permite a análise de diversas áreas da vida social. Os variados aspectos desse arcabouço podem ser ou não inseridos em uma dada análise a depender do pesquisador e os pontos necessários para sua proposta

analítica. Tal arcabouço é composto pela análise textual que consiste na análise das características formais do texto; pela prática discursiva, com a investigação do uso das convenções e pela análise social, situando o uso político e ideológico da interação e as relações de poder e valores discriminatórios constituintes de uma prática social.

Os estudos realizados por Pedrosa et. al. (2010) apontam que para a realização da análise textual são importantes categorias como vocabulário (lexicalização), gramática, coesão e estrutura textual.

No que concerne ao vocabulário (FAIRCLOUGH, 2009), estão inseridos os processos de lexicalização e de significação do mundo, considerando-se o momento histórico e os grupos sociais envolvidos.

Dentro de lexicalização, pode-se falar em relexicalização, como a representação do domínio das experiências que contêm significado político e ideológico, uma vez que nos sentidos que as palavras possuem podem estar implícitas lutas de poder. Destarte, as metáforas também possuem implicações ideológicas de acordo com as seleções dos autores que as elencam ou criam.

Com relação à gramática, trata-se da representação de uma combinação de sentidos ideacionais, interpessoais e textuais, o que implica escolha de identidades sociais, de relações e de crenças. Para essa categoria, devem ser levadas em consideração também as dimensões transitividade, pela qual podem ser verificados tipos de processo (ação, evento), participantes favorecidos no texto, escolhas de voz (ativa ou passiva), nominalização dos processos e tema¹. Há também neste item a padronização de entonação e a fala hesitante, o que acarreta o comprometimento do falante com as proposições que compõem a interação (quando nos referimos a textos orais transcritos).

Com relação à coesão (RESENDE & RAMALHO, 2011, p.162), trata-se da interligação entre as orações e os períodos para formar uni-

1 De acordo com Fairclough (2008), trata-se de proeminência informacional e modalização, escolha de unidades gramaticais como verbos modais, tempos verbais, advérbios modais e seus adjetivos equivalentes.

dades maiores nos textos. Por meio dessa interligação existem as relações lógico-semânticas de expansão entre as orações nomeadas como: elaboração, extensão e realce. Por elaboração, entende-se a expansão do significado expresso pela caracterização da informação dada por meio da utilização das expressões: “isto é, ou seja”. Por extensão entende-se a expansão do significado pela introdução de um dado novo por meio da adição, por meio da utilização de expressões “e, ou, mas”. Por realce, entende-se a expansão por meio de uma apresentação de cenário que qualifica a característica circunstancial pela utilização de expressões como, por exemplo: “se, para, porque, devido a, entre outras”.

Compõem a categoria de estrutura textual a polidez² (representada pelas convenções sociais relativas às relações sociais entre os participantes das interações) e o ethos (manifestação pelo corpo inteiro e “não só pela voz”) para análise do discurso oral, em entrevistas, por exemplo.

Concernente ainda à subcategoria ethos, pode-se analisar, por exemplo, textos imagéticos³ como gravuras e fotografias, levando em consideração a análise de categorias relacionadas às ordens do discurso como: a metafunção ideacional como representação das experiências de mundo por meio da linguagem, envolvendo: estrutura narrativa (ação transacional, ação não transacional, reação transacional, reação não transacional, processo mental, processo verbal); estrutura conceitual (processos classificacional, analítico e simbólico); a metafunção interpessoal como a interação que envolve os significados sobre o nosso papel nos relacionamentos com outras pessoas e nossas atitudes em relação a elas. Fazem parte dessa análise, portanto, os participantes envolvidos na imagem que podem ser interatuantes e representados; as estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor constituídas pelos tipos de olhar (demanda ou oferta); a perspectiva, trazida pela objetividade

2 Estratégias de polidez linguística visam o estreitamento da relação texto versus leitor, visando a evitação do confronto, objetivando o destaque dos pontos positivos e o reconhecimento do locutor/autor/ escritor como alguém que partilha das mesmas preocupações que o receptor/ leitor/aluno.

3 Todas as categorias utilizadas para análise de imagens foram mencionadas pela gramática do design visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006), criada pelos autores com base na Linguística Sistemico Funcional (LSF) de Halliday, as quais serão detalhadas para análise das imagens elencadas neste trabalho.

ou pela subjetividade; a distância social que constitui a relação entre autor e leitor com formalidade ou informalidade; e a metafunção textual como os significados sobre como aquilo que estamos dizendo se articula internamente, relacionando-se com o que foi dito antes e com o contexto à nossa volta e os modos de organização do texto, como por exemplo, o valor de informação (ideal- real, dado- novo); a saliência (elementos mais salientes que definem o caminho de leitura) e a moldura (o modo como os elementos estão conectados na imagem) (RODRIGUES e LOIOLA 2009, p. 218).

Na próxima seção apresento a análise de partes de um livro didático na qual forma utilizadas algumas das categorias mencionadas nessa seção.

3. O LD EM ANÁLISE

As unidades selecionadas para a realização desse estudo constam de um livro didático de espanhol como língua estrangeira, classificado como nível B2 (Quadro Comum Europeu) pela editora que o produziu. O livro, adotado pelos Centros Interescolares de Línguas⁴, é importado e foi editorado para uso nos países da Comunidade Europeia. Ele é composto por livro-texto com CD-ROM (o CD é utilizado para o trabalho de compreensão oral dos textos presentes no livro) e caderno de atividades (consumível), sendo esse o material a ser adquirido pelos alunos. Para o professor, são disponibilizados o livro-texto, o caderno de atividades e o manual chamado *Guía Didáctica*. Este último contém as respostas das atividades propostas pelo livro-texto, pelo caderno de atividades e a transcrição do conteúdo de áudio do CD-ROM.

As análises das seções supramencionadas foram realizadas com base na análise realizada por Tílio (2006) em sua tese doutoral. Segundo esse pesquisador

4 Escolas que contemplam o ensino gratuito de línguas em turno contrário ao do ensino regular para alunos matriculados na rede pública de ensino fundamental e médio. Tais escolas são vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). O curso oferecido por essas escolas compreende os níveis básico, intermediário e avançado de estudo da língua espanhola e de outros idiomas, como o inglês, francês e o japonês.

o discurso do livro didático atua sobre seu interlocutor, o aluno, permitindo-lhe, negando-lhe ou induzindo-o à construção de determinadas identidades.[...] os tópicos e os contextos culturais denunciam a visão de mundo que os livros representam; as atividades propostas pelo livro dão maior ou menor liberdade para que o aluno mostre sua voz; e a organização estrutural do material didático reflete diretamente o posicionamento do autor em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira uma forma de agir no mundo. (TILIO, 2006, p.19)

Assim, para a análise proposta foram elencadas quatro unidades do livro mencionado, cujas seções as foram classificadas em conformidade ao que fora definido por Castells (1999) como identidades legitimadoras, identidade de resistência e identidades de projeto conforme pode ser visto a seguir:

Tabela 1: Unidades elencadas para análise classificadas de acordo com a concepção de identidade para Castells (1999).

UNIDADE TEMÁTICA	SEÇÃO TEMÁTICA	CLASSIFICAÇÃO (CASTELLS, 1999)
Unidade 1: Conocerse mejor	<i>1.1: aprender de la experiencia</i>	Identidades de Resistencia
	<i>1.2: Una época para recordar</i>	Identidades de Resistencia
Unidade 4: Socialización	<i>4.1: Con quién vives</i>	Identidades de Projeto
	<i>4.2: El amor eterno,</i>	Identidades Legitimadoras
	<i>4.3: Los nuevos españoles</i>	Identidades Legitimadoras
	<i>4.4: Escribe: um articulo para uma revista</i>	Identidades Legitimadoras
Unidade 8: Viajes	<i>8.1: viajar</i>	Identidade Legitimadora
	<i>8.2: História de una travesía</i>	Identidade Legitimadora
Unidade 9: Trabajo,	<i>9.1: La mujer trabajadora</i>	Identidades de Projeto

3.1 Identidades Legitimadoras

A seção 4.2, com o título de: “El amor eterno,” solicita ao leitor que ele expresse sua opinião sobre o “casamento para toda a vida”, originado pela promessa de amor eterno e que ele reflita sobre o segredo de uma união duradoura. As imagens representam as bodas de casais que completam cinquenta anos de união, contrapondo, dessa forma, as tendências das crises matrimoniais atuais para casais cuja base do relacionamento amoroso está no modelo patriarcalismo (CASTELLS, 1999, p.174).

Os participantes representados são pessoas idosas independentes economicamente da família, que têm uma vida tranquila e não apresentam problemas próprios da velhice como doenças, solidão, dependência afetiva.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), as imagens que representam os participantes representados são narrativas não transacionais, pois o olhar dos atores volta-se para dentro da cena da qual fazem parte. Diz-se que o olhar que não busca afinidade com o leitor é o olhar de oferta, o que corresponde a dizer que eles estão sendo contemplados pelo leitor como se fossem uma vitrine de modelo e estilo de vida à disposição para ser escolhido. Quanto ao enquadramento, os atores estão representados da cintura ou quadris para cima, indicando relação comedida com o leitor ou poderíamos dizer meia identificação. Isso se confirma pela pergunta que a atividade direciona ao aprendiz de espanhol interpelando-o sobre a questão do matrimônio duradouro. Além disso, sabe-se que o livro está direcionado para jovens e adultos, o que possibilita inferir que haverá identificação por alunos de variadas faixas etárias.

Sobre o mesmo assunto, união matrimonial, a seção 4.3, a qual tem como título: “Los nuevos españoles”, traz a imagem de uma equatoriana que vive em Barcelona. No que diz respeito à metafunção ideacional, tratar-se de uma representação conceitual, pois, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), pelas narrativas conceituais os participantes aparecem em imagens de forma estática. No que se refere à metafunção

interpessoal, percebe-se o olhar de demanda (direcionado para o leitor), o tamanho da imagem pela qual os atores são mostrados em *medium shot* (dos quadris ou cintura para cima) e o ângulo pelo qual são vistos é frontal. Desta forma, diz-se que evocam que o leitor se identifique com a história de vida desta mãe.

O dado novo diz respeito ao que é tratado no texto, a possível crise dos relacionamentos sendo originada por diferenças culturais do casal. Nesse caso, especificamente, a jovem mãe, Raquel Caizapanta Rojas (este é o nome fictício dado à equatoriana pelos editores da Revista Clara, nome também fictício para identificar ao leitor o gênero entrevista) relata sobre a nova geração de espanhóis, filhos de migrantes. De acordo com a participante representada, os equatorianos são solidários e unidos, porém, não se acostumaram ainda com a independência que têm as mulheres espanholas e isso tem gerado conflitos entre os casais e como consequência os divórcios.

O texto trata ainda o aspecto imigração como constituinte de miscigenação europeia. Ao mencionar a crise originada pela diferença cultural, ao invés de tratar com respeito à diversidade, propondo a relação de forma multicultural, o texto propõe a assimilação de uma cultura pela outra, reforçando uma relação de dominação ocasionada pela hegemonia da cultura europeia (espanhola) em detrimento da cultura equatoriana (sul-americana).

A seção 4.4, intitulada “Escribe: un artículo para una revista”, há o texto intitulado: “A viagem dos pobres”. Ele aparece de forma descontextualizada, como exemplo de artigo para os estudantes. Os autores do livro solicitam por meio de um exercício de escrita que os alunos desenvolvam um artigo sobre as vantagens e desvantagens de viver só e as vantagens e desvantagens de viver na companhia de alguém. Ao contrário do que se poderia pensar, o enunciado da quarta questão solicita que os estudantes leiam o artigo e busquem seis erros de coerência textual, levando para bem longe a intenção de desenvolver uma argumentação sobre temas como racismo, discriminação e questões de poder que poderiam ser realizados por meio de um debate

ou discussão mais aprofundada. O texto escrito por um suposto colega falante de espanhol (essa é a informação trazida pelo livro) mostra uma parte da imigração de milhares de árabes (Magrebes)⁵ que viajam aos “ricos” países europeus e aos Estados Unidos

De acordo com autor do texto, os “pobres” (famílias inteiras) atraídos pelas riquezas dos mencionados países realizam, sem malas, a “viagem da morte” até o “paraíso” em busca de trabalho, alimento, “liberdade” e um futuro melhor para seus filhos.

No que concerne à análise da metafunção ideacional, a imagem que acompanha o texto traz uma representação narrativa, por mostrar uma ação pela qual homens e mulheres navegam em direção ao “paraíso”. Trata-se de uma ação não transacional caracterizada pela presença de participantes representados que buscam interação, apelam para uma identificação com o leitor. Isso pode ser observado por meio da análise do direcionamento do olhar (vetor), expresso pelos atores representados na imagem (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001).

A complementação da análise dessa imagem diz respeito à metafunção interpessoal que busca verificar o tipo de interação social existente entre o autor e o leitor por meio das dimensões do olhar, do enquadramento e da perspectiva. Trata-se de uma imagem de demanda pela qual o ator tenta criar um vínculo direto com o leitor, ainda que pelo tamanho da imagem e pelo ângulo do qual os atores sociais estão representados (enquadramento e perspectiva) tenhamos a nítida impressão de distanciamento entre os atores e o leitor. Esse distanciamento provocado pelo tamanho da imagem apresentada aos leitores pode significar que a história contada não parece real ou não faz parte da realidade vivida pelo leitor. Pressupõe-se que o objetivo que os autores têm com essa estratégia é de que o leitor trabalhe com o texto considerando a fotografia como meramente ilustrativa.

Isso se confirma pela análise da imagem realizada a partir da metafunção textual, a qual nos diz sobre a coerência entre a mensagem e

5 Habitantes da região desértica do Noroeste da África, a qual inclui Marrocos, Sahara Ocidental, Argélia e Tunísia.

o contexto por ela apresentado (layouts). A observação relacionada às categorias concernentes a essa metafunção permite dizer que a imagem, por estar localizada horizontalmente à direita da página e verticalmente na parte superior, representa um dado novo e imaginado (ou em outros contextos algo idealizado). Destarte, os autores deixam a interpretação e a discussão sobre questões de grande importância para os jovens sobre racismo, migração e a perda de identidade dos povos noroeste da África “à deriva”.

O texto utilizado como exemplo de artigo para a composição dos estudantes fala sobre a imigração ilegal de homens, mulheres e crianças que se aventuram em perigosas viagens, chegando a desafiar a morte para fugir da fome e da guerra. O autor do texto afirma que com certeza os imigrantes encontram em países como Espanha, Itália e Estados Unidos uma vida melhor, uma melhor organização social e que nos anos 60 e 70 a França representava para essas pessoas o paraíso. O autor também relata o que no passado representava o paraíso pela promessa de emprego e alimento, hoje significa a perda da identidade nacional e cultural porque os filhos de imigrantes árabes que moram nesses países já não se consideram árabes e tampouco possuem identidade francesa.

A história apresentada no texto também nos remete (quando o autor se refere à imigração legal) ao fenômeno chamado diáspora, cujo significado está atrelado à experiência judaica e se relaciona com a dispersão, fuga e desenraizamento dos negros do continente africano com o objetivo de escravizá-los (BARBOSA, 2011).

Segundo ainda esse autor, a colonização sepulta a originalidade cultural tornando a nação colonizada subjulgada à cultura metropolitana. Na mesma obra, em outro momento, Fanon (2008, p.35) nos afirma que: “O negro que viveu na França durante algum tempo volta radicalmente transformado. Geneticamente falando, [...] seu fenótipo sofreu uma mutação definitiva, absoluta”. Fanon (2008) trata nesse trecho da questão da ideologia do branqueamento. Nesse sentido o negro não se reconhece como negro, ele se encontra, no sentido de identificar-se com o branco por assumir outra cultura e modos de ser e agir no mundo.

No final do texto, no entanto, é mencionado que os países citados receberam no passado aqueles refugiados porque necessitavam de mão de obra para a indústria e para a agricultura, confirmando os sinais de exploração dos brancos pelos negros. A preocupação do autor do livro está em mostrar a condição de inferioridade de uma raça em detrimento à outra. Por meio das estratégias de deslocamento e eufemização, (THOMPSON, 1995) o autor do texto dissimula a exploração sofrida pelos imigrantes, classificando-os de pobres, que “viajam para o paraíso para obter melhores condições de vida”. Eles não possuem nada, pois “viajam sem malas”, eles não têm nem mesmo nome. Isso pode ser confirmada pelo trecho; “Todos hemos oído hablar estos últimos anos de pateras⁶ y cayucos y de inmigración clandestino en España, Italia, Europa del norte, Estados Unidos de América, pero no nos enteramos bien de los motivos que empujan a hombres y mujeres, incluso a niños, a efectuar lo que algunos periodistas llaman el viaje de la muerte”

Podemos dizer então que os imigrantes são os “estranhos”, com relação ao perfeito mundo europeu, pois eles não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, poluindo a alegria com a angústia e tornando tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas (BAUMAN, 1998).

Nas cidades de “acogida” (termo que representa o local onde se refugiam essas pessoas), essas recebem um tratamento discriminatório, participam de trabalhos cuja remuneração é ínfima (trabalham como catadores de algodão ou em pequenas fábricas) ou são alistadas ao exército, como se pode observar no texto.

No que se refere à voz que deveria ser dada aos aprendizes, nota-se que o enunciado da questão em momento algum solicita do leitor a retomada do assunto mencionado pelo texto modelo. Os autores (discurso do texto e não da imagem) requerem do leitor que ele escreva um texto contando uma história que pode ser inclusive imaginária, como se a história que os autores tentaram contar (porque apresentam fragmentos do sofrimento dos africanos no século passado e ainda na atualidade) fosse

6 Trata-se de um tipo de barco também usado para pesca, muito utilizado pelos imigrantes ilegais para atravessar o oceano atlântico de Marrocos até a Espanha.

fruto da imaginação desses. Como se fora irreal. Pelo fato de a história ter sido contada por meio de uma perspectiva, há facilidade em solicitar aos alunos que façam o mesmo. Disso temos que as identidades de raça/etnia como apresentadas no texto e na imagem analisados são essencializadas e não há problematização do que fora relatado pelo suposto autor.

Assim, podemos aproveitar os discursos expostos nos textos do livro didático para analisar o dito, o declarado, e a força dele para a construção de identidades mais ou menos valorizadas nos cenários de ensino-aprendizagem de espanhol hoje.

Para legitimar ainda mais o discurso, o autor do texto não inclui a informação de que a região Magrebe é rica em reservas de petróleo e gás natural.

Continuando a falar sobre identidades legitimadoras, na seção 8.1, de acordo com a análise para a metafunção ideacional, as fotografias que a compõem são representações conceituais classificacionais, uma vez que são fotografias que exprimem modelos de embarcação.

No tocante à metafunção interpessoal, essas representam imagens de oferta porque são opções de viagem a serem contempladas por leitor. Sendo as embarcações diferenciadas como barcos a vela e navios, os primeiros são mostrados em tamanho maior e os últimos em tamanho reduzido, indicando que poucas pessoas têm acesso a este tipo de viagem.

Há questões em um quadro localizado no interior direito da página as quais interpelam o aprendiz da seguinte forma: “¿Cuáles son tus vacaciones ideales?” ¿Cuáles son las vacaciones más importantes que recuerdas?”, “¿Qué piensas de la gente que dedica sus vacaciones a ayudar a los demás en una ONG?” As perguntas referem-se ao texto visual trazido pelas imagens e confirmam a intenção dos autores acerca da viagem imaginada, idealizada pelos aprendizes.

Ao perguntar aos alunos sobre as férias que considerariam ideais apresentando fotografias de navios, iates e barcos, os autores os estão induzindo e fazendo com que vislumbrem as viagens realizadas por um número reduzido de pessoas em vez de pensarmos na realidade nacional

brasileira. As viagens vislumbradas são realizadas por pessoas de alto nível socioeconômico. Ao questioná-los sobre a viagem que consideram mais importantes, poder-se-ia dizer que os autores incentivam ou incitam os aprendizes a considerar como mais importantes as viagens internacionais. Ao contrário, quando se questiona sobre o que os alunos pensam sobre as pessoas que dedicam suas férias para ajudar a outras pessoas, os autores tentam dissimular o que fora expresso pelas primeiras interpelações, com o intuito de fazer florescer neles um sentimento de solidariedade com as pessoas que estariam fora do padrão estabelecido como padrão de vida ideal, o qual propicia viagens em navios e cruzeiros internacionais.

A seção 8.2, intitulada: “História de una travesía”, apresenta o texto: “El álbum familiar del planeta” e duas fotografias de alto grau de modalidade e por isso, alta noção de realidade, classificadas por Kress e van Leeuwen (2001) como naturalísticas. De acordo com as fotografias, os participantes representados são membros de famílias de raças distintas.

Analisando separadamente as fotografias temos que a primeira imagem se refere a uma representação narrativa não transacional, pois, como já foi dito, em situações como esta o olhar do(s) participante(s) representado(s) tem como foco o que está fora de cena ou da imagem. Neste caso, o ângulo em que a imagem foi captada é o frontal. Isto significa que os atores presentes na imagem solicitam afetividade com o leitor em uma relação de amizade. O tamanho da imagem, no entanto, indica maior distância do leitor, o que pode significar que os atores buscam relacionar-se com ele, mas que ainda há barreiras como a distância que poderia, por exemplo, ser a distância social. Estando no topo da página, a imagem representa algo idealizado pelo autor do texto: uma família numerosa, representada tradicionalmente por um casal heterossexual que teve 3 filhas e um filho. Os detalhes da imagem apresentada em alta modalidade revelam ao fundo uma casa de “adobe”, cuja fachada está repleta de palavras ou expressões escritas no idioma inglês, fazendo referência à colonização à qual essa comunidade foi submetida.

A análise da segunda imagem mostra-nos uma família de outra raça/entia (os traços físicos indicam que talvez a família pertença ao oriente). Ela pode ser classificada como uma representação narrativa não transacional. Quanto ao olhar dos participantes, observa-se que está voltado para dentro da cena ou imagem no qual estão representados, o que significa dizer que serão apenas contemplados pelo leitor, mesmo estando, pelo tamanho da imagem, mais próximos. A questão da proximidade está relacionada ao nível de envolvimento que é requerido do leitor. Neste caso, a segunda imagem parece estar mais presente no cotidiano dos espanhóis ou dos alunos de origem ocidental. A segunda imagem apresenta também uma família (pequena) de modelo tradicional de formação composta por um casal heterossexual e dois filhos, uma menina e um menino.

O enunciado da primeira questão trazida pela seção 8.2, demanda aos aprendizes de Espanhol: “¿Te gustaría dar la vuelta al mundo?”. Em seguida, demanda aos alunos que ouçam (atividade de compreensão oral) a história de uma longa viagem realizada pelo etnógrafo alemão Uwe Omme para que respondam às questões propostas para a interpretação do texto que acompanha as duas imagens.

De acordo com o texto da figura 8.2, Ommer percorreu no período de quatro anos países europeus, africanos, asiáticos e americanos. O etnógrafo pretendia retratar por meio de imagens o cotidiano e, além disso, a realidade sociocultural das famílias do mundo. depreende-se que, por esse motivo, quando chegava a um lugar observava tudo o que poderia servir de detalhe para a história que contaria ao final da viagem. Observava como viviam essas pessoas em suas casas, em que trabalhavam e como se relacionavam com as demais. Já o viajante é apresentado pelo texto como um estrangeiro alto, loiro e amável que se encantou com as histórias de vida que conheceu. Novamente os autores do livro ao reforçarem características físicas para classificar ou identificar grupos de raça/etnia vestem-se de estereótipos e, por conseguinte, de preconceitos.

3.2 Identidades de resistência

A seção 1.1, localizada na Unidade 1, intitulada: “Aprender de la experiência”, 1B -pg.8, traz ao leitor (aluno) um trecho de uma entrevista concedida ao jornal *El País*, o qual apresenta de acordo com a análise da imagem uma representação narrativa⁷ de ação não transacional, definida por Kress e Van Leeuwen (2006) como aquela em que se verifica a presença de apenas um dos participantes representados.

A análise realizada pela categoria metafunção textual nos diz que a presença de apenas um participante representando um ator social, cujo olhar em “*close-up*” se coloca em direção ao leitor, sugere a intenção de afinidade do ator (participante representado) para com o leitor, por meio de uma relação imaginária. Relativo às categorias de perspectiva e modalidade, a imagem está posicionada de forma a causar empatia do leitor para com o ator. Além disso, por tratar-se de uma fotografia, a contextualização naturalística pressupõe a real existência de um indivíduo que conta sua história.

Nesta narrativa, um jovem bailarino conta uma história de superação, iniciando sua fala a partir da recordação de sua infância, período da vida no qual ele dedicou todo o tempo livre aos estudos e aos ensaios de balé. Também pela narrativa apresentada a mãe do jovem era dona de casa e o pai era mecânico. O texto relata ainda que o pai do rapaz esteve doente por um longo período, ficando impossibilitado de trabalhar, o que trouxe como consequência escassez de recursos financeiros para a família.

O texto menciona que até os onze anos de idade era o pai de Jesus quem o levava a escola e aos ensaios, mas que, após esta etapa, o menino adquiriu independência e por isso passou a ir sozinho.

O autor relata também que aos dezessete anos, o rapaz já havia comprado seu próprio automóvel e já fazia parte do balé internacional Victor Ullate, além de ter realizado muitas viagens internacionais.

⁷ As representações narrativas são protótipos de narrativas verbais. Destarte, os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética. Estes vetores geralmente são representados por setas ou ainda pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, levando o olhar do leitor para determinado ponto da imagem. Nas representações narrativas o participante representado pode ser o ator, de onde surge o vetor, ou a meta, para onde este último se direciona.

A análise trazida para o texto é a de que a família da qual Jesús faz parte é constituída com base na condição patriarcal (CASTELLS, 1999), pela qual o homem é o provedor dos recursos econômicos e a mulher é responsável pelo trabalho doméstico.

Conforme apresentado pelo texto, Jesús aos vinte e um anos ainda não tem uma namorada. Essa informação nos remete à ideia de que uma das consequências da crise do patriarcalismo está na promoção de inúmeras opções para os homens como, por exemplo, a fuga do compromisso e o narcisismo consumista. A primeira opção põe em cheque o perfil culturalmente traçado pela masculinidade hegemônica caracterizada por atitudes homofóbicas, por desejo sexual heterossexual incontrollável, pela realização de práticas esportivas e pela racionalidade exacerbada (BANDINTER, 1992 apud MOITA LOPES, 2001); a segunda opção, retratada pela fala do narrador ao mencionar que o jovem aos dezessete anos já havia conseguido comprar seu próprio carro, isso adicionado ao hábito de leitura do rapaz e as viagens internacionais que ele fez representam o poder simbólico da classe média (BOURDIEU, 2011), constituído pelo capital econômico (poder de compra) pelo qual o jovem teve acesso após a dedicação aos estudos (capital cultural), o que originou também sua ascensão social (capital social) por meio das apresentações realizadas no Ballet Víctor Ullate. Concernente à questão abordada pelos autores do livro com relação ao assunto, solicita-se ao leitor a recordação de sua infância, o que permite ao aluno expressar-se sobre as experiências já vivenciadas por ele.

Assim também ocorre, na seção 1.2: “Una época para recordar” quando logo abaixo da fotografia que apresenta crianças em brincadeiras de roda, o enunciado da questão solicita aos alunos que façam uma recordação de como viveram suas vidas aos 10 anos de idade. Os autores solicitam que os estudantes se expressem sobre suas casas, suas famílias, seus amigos, seus gostos e habilidades, suas escolas.

A primeira imagem analisada nesta seção, localizada na parte superior direita da página traz uma representação narrativa não transacional, pela qual se expressa circunstância de acompanhamento, pois os parti-

cipantes representados aparecem vestidos com trajes que remontam aos costumes do século XIX, como as longas saias rodadas para as mulheres e camisas, suspensórios e quepes para os homens. Assim, os atores sociais são apresentados como oferta para o leitor observador por meio de uma fotografia monocromática (em preto e branco), com baixo grau de modalidade, proporcionando realidade à narrativa por sua riqueza em detalhes. Porém, por ter tido seu enquadramento minimizado, promove distanciamento entre os atores representados e o leitor, trazendo a real sensação de que de fato a histórica contada ocorreu em um período histórico longínquo.

O texto, por sua vez, trata da situação socioeconômica da sociedade fazendo referência ao matrimônio, aos estudos, aos direitos e às diferenças sociais vivenciadas pelas mulheres na Europa antes do movimento feminista. Os fatores mencionados são tratados nas unidades posteriormente analisadas no momento da contemporaneidade de forma que se poderia realizar uma comparação entre os dois momentos. É isso que os autores do livro sugerem ao leitor: um exame crítico sobre as duas épocas.

No período e conforme os dados apresentados pelo próprio texto, na seção 1.2, intitulada: “Uma época para recordar”, cerca de 70% das mulheres espanholas com idade entre dezesseis e vinte e cinco anos, eram casadas e o casamento era a única forma aceitável de deixar a casa dos pais. Tendo em vista que essa união era baseada no patriarcado, para aceitar uma herança ou adquirir uma propriedade, intervir em atos jurídicos ou até mesmo para trabalhar era necessário ter o aval do marido. As mulheres autorizadas ao trabalho o realizavam no campo ou em fábricas com jornadas de 15 horas diárias. Com relação aos estudos, 71% das mulheres eram analfabetas. As demais, aos poucos foram conquistando o direito de estudar, dedicando-se ao Magistério, às Artes ou permanecendo nas indústrias. O casamento poderia trazer ascensão social para que elas desfrutassem da tecnologia disponível à classe dominante naquela época, como o uso do telefone, por exemplo. As “desafortunadas”, porém, estavam fadadas à alimentação regrada, habitações precárias, e não podiam contar com energia elétrica em suas casas. Essa dinâmica se deteriora com o passar do tempo, como já mencionado, pelos processos de trans-

formação do trabalho feminino e pela conscientização da mulher, bases de contestação sobre a hegemonia patriarcal que originaram o movimento feminista o qual consiste, de acordo com Castells (2010) no compromisso criado de forma discursiva de pôr fim à dominação masculina, por meio da redefinição da identidade da mulher de várias formas: ora afirmando a igualdade entre homens e mulheres, abolindo as diferenças biológicas e culturais; ora afirmando a especificidade essencial da mulher por meio da realização de práticas femininas como fonte de realização humana (CASTELLS, 2010, p.210).

Observa-se que os ideais feministas permeiam alguns textos do livro escolhido para análise, apresentando em alguns discursos elementos básicos que originaram esse movimento social no final dos anos 60. São eles: o crescimento da economia e do mercado de trabalho associado à abertura de oportunidades para as mulheres; as transformações tecnológicas ocorridas na área de saúde as quais possibilitaram às mulheres maior controle sobre a gravidez por meio da administração de anticoncepcionais, pela fertilização *in vitro* e pela manipulação genética; a multidimensionalidade dos temas abordados no contexto do movimento, supervalorizando as experiências pessoais em formato político em detrimento a racionalidade dos movimentos predominantemente masculinos; a difusão da globalização, propiciando interligação entre pessoas e suas experiências, fazendo com que o movimento ecoasse mundialmente.

3.3 Identidades de projeto

A análise da seção 4.1, intitulada “- ¿Con quién vives?” cujo excerto é composto por três fotografias e por três textos inicia-se pela metafunção textual. As imagens apresentadas pelo excerto encontram-se delineadas por uma moldura verificada por linhas divisórias brancas. Isso indica uma estruturação/enquadramento forte já que as imagens aparecem desconectadas. Pode-se concluir que as imagens reportam a representações independentes umas das outras, ou seja, são representações individualizadas.

Com relação à demarcação vertical, o conjunto de imagens está localizado na parte superior da página, representando algo idealizado ou imaginário, nos remetendo a uma apelação de afinidade emotiva

para com o leitor ao expressar que essa representação identitária pode ser e não o que ela representa. O posicionamento das imagens no topo da página contrasta com a base, que é significada como o real. Portanto, as identidades de gênero focalizadas no conjunto de imagens são representações idealizadas e não reais, o que desfavorece o processo de subversão ainda que pelo texto referente ao ator masculino (Joaquim) mencione a necessidade de uma diarista para ajudá-lo com a tarefa que é executada pelo ator representado em outra fotografia, nomeado pelos autores da seção como Davi.

Relativo à categoria saliência (destaque), a fotografia, apresentada em tamanho maior que as demais, indica uma representação com alto grau de relevância. Pressupõe-se que, com isso, o autor pretendia sublinhar a desconstrução de um estereótipo em torno da construção da identidade masculina ao retratar a figura representada pelo gênero masculino na realização de um serviço doméstico em contraposição à figura representada pelo gênero feminino na realização de uma leitura.

Pela saliência, destacamos ainda na fotografia que a representa, a mulher em primeiro plano e a do homem, em segundo. Levando em conta que uma maior saliência aponta para a centralidade do ator na imagem, a mulher assume, assim, posição de destaque. Há aqui um indicativo de desconstrução da relação de dominação do homem para com a mulher ao se representar uma relação de poder cuja hegemonia é originária do gênero feminino. Confirma essa hipótese o número de representantes do gênero feminino no conjunto de imagens, que é superior ao masculino. O risco que se corre com esse tipo de representação é a criação de um contra-discurso posicionado no lado oposto do binarismo, que pode se tornar em um tipo de exclusão social. De acordo com a metafunção interativa (interpessoal), em cada uma das três fotografias, o olhar dos atores representados é de oferta, uma vez que o leitor não é o objeto do olhar; ele é apenas um observador invisível da ação e será captado pela imagem que lhe é oferecida. Nesse sentido, pode-se dizer que o leitor não é convidado a participar da construção de significado, da interação.

Confirma-se a não inclusão do leitor nas interações apresentadas através da análise relativa ao enquadramento, que nos diz sobre a distância social entre o ator representado e o leitor. Observa-se que, pelo fato de o olhar dos atores sociais representados, configurar-se como de oferta, há a criação de uma relação social imaginária deles com o leitor.

Com relação à perspectiva relacionada à interação social, observa-se que nas três imagens os atores são captados em ângulos oblíquos gerando menor empatia com o leitor e, por conseguinte, menor ou nenhum envolvimento com ele. Uma implicação disso é a impossibilidade de identificação dos/as aprendizes com os/as atores do LD.

Concernente à modalidade ou ao valor de realidade, os atores são representados em imagens fotográficas, diz-se que há modalidade naturalística, o que denota alto engajamento do autor com as representações identitárias de gênero presentes nas imagens. Também, essas imagens expressam uma realidade objetiva para o leitor em termos de uma semelhança das representações com o mundo real.

Joaquim, por sua vez, está divorciado há alguns anos. Apesar da vantagem oferecida por estar sozinho. Assim, os participantes representados têm o olhar voltado em direção ao objeto que estão portando tratando-se de uma ação não transacional. Observa-se que na fotografia o olhar de um dos atores está voltado para o outro, indicando que dos dois participantes representados um ator (realiza uma ação) e o outro é meta (sofre uma ação) tratando-se de um processo de reação não transacional.

Por meio da observação da presença dos objetos que compõem as fotografias mencionadas, de acordo com Bourdieu (2001) pode-se dizer que os atores representados possuem capital econômico, significando poder de compra (recursos materiais). Além disso, o texto relacionado à primeira fotografia que compõe a seção menciona que os atores representados pertencem a um grupo de pessoas que buscam independência, autoconhecimento e o desenvolvimento de valores humanitários como tolerância às diferenças, características que representam o capital social. Esta análise, pela perspectiva de Reich (1991) estaria ligada à classificação do ator representado como servidor. De acordo com Reich (1991), o

trabalho realizado por pessoas que compõem esta categoria necessita da presença daqueles que consomem seus produtos. Estão incluídos nessa categoria os professores.

O discurso de Joaquim, ao mencionar a necessidade de compartilhar experiências cotidianas, também nos remete às pesquisas de Giddens (1993), para quem os homens pós-modernos têm a necessidade de expressar o seu “lado feminino”, reivindicando emoções, demonstrando codependência, passividade, instabilidade e resistência a estar sempre em prioridade com relação a assumir responsabilidades, contrariando a identidade dos homens “zumbis”.⁸

Pertinente ao acesso ao mercado de trabalho, na seção 9.1, intitulada “– La mujer trabajadora”, as imagens localizadas na parte superior da página, retratam mulheres pilotando aviões, dirigindo tratores, navios, ônibus e trabalhando como engenheiras de produção, profissões dos séculos XIX e XX.

As imagens estão situadas na parte superior da página e encontram-se separadas por discretas molduras. Por terem sido apresentadas no topo da página há a indicação de representação do ideal, já a presença de molduras dá ao conjunto de imagens a ideia de que cada grupo de atores apresenta uma situação distinta com relação ao tema trabalho. As três imagens (focalizadas em tamanho menor) situadas à direita da página são representações narrativas de ações não transacionais, pelas quais os atores têm o olhar direcionado para fora da imagem, que, como já foi dito, solicitam “afetividade” por parte do leitor à imagem apresentada.

A fotografia localizada à esquerda, em tamanho maior, mostra duas engenheiras de produção em atividade. O olhar de ambas está voltado para dentro da cena, ou seja, para o trabalho. Neste caso, pode-se dizer que se trata da representação de uma narrativa em um processo transacional por meio do qual as participantes representadas direcionam o olhar (vetor) para a meta (produto).

8 Homens zumbis são homens emocionalmente atrofiados que não têm contato com seus sentimentos, que se revestem de uma “capa” (super-homem) para evitar os rótulos de covarde, fracassado, imaturo, impotente ou misógino. São incapazes de cultivar amizades próximas com outros homens e principalmente têm medo de se envolver com mulheres independentes. (cf. GIDDENS, 1993, p.166-169).

O texto exprime a história de vida de três mulheres. A primeira história fala sobre a vida de uma médica chamada Esther Yáñez a qual causou pânico em seus pais ao ingressar na escola naval. De acordo com o texto, a média é marinheira de guerra e viaja de 100 a 130 dias ao ano em um submarino, na companhia de 180 tripulantes dos quais 30 são marinheiras e 7 são oficiais.

A segunda história fala sobre a vida de Mercedes Carrero que, de acordo com o texto, está com 39 anos, e que há 8 anos encontra-se trabalhando como motorista da Empresa Municipal de Transporte de Madrid. De acordo com Mercedes, apenas 20 mulheres entre mais de 4.000 homens exercem esta profissão.

A terceira história é a de Carmen Serrano, que tem 42 anos é de El Palmar (Argentina). Segundo Carmem houve a necessidade de dar entrada em um processo por discriminação junto ao Tribunal Supremo para adquirir o direito de exercer a profissão de pescadora na Albufera Valenciana.⁹

A análise das imagens em conjunto com a análise do texto permite dizer que as mudanças com relação às diferenças entre os gêneros são perceptíveis, mas que, no entanto, ainda há muito a ser conquistado, talvez por isso as imagens estejam localizadas no alto da página representando um ideal de vida para as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos presentes no livro têm caráter multimodal, o que pode ser verificado pela presença de textos verbais e visuais. Levando em consideração que os conteúdos expressos por ambos os tipos de textos estão ligados, na maioria das vezes, a conteúdos ideológicos de forma a legitimar relações de poder já estabelecidas, assim como, estereótipos e outras formas de diferenciação por subjulgamento, faz-se necessário que o professor de língua estrangeira se apoie no ensino crítico trazido pela consciência linguística crítica ou pelo letramento crítico para levar ao

⁹ O Parque Natural de Albufera (em árabe, “o pequeno mar”) foi tombado como patrimônio natural em 1986 e está situado a 10km ao sul da cidade de Valência (Espanha).

aluno condições que tenham como objetivo desvendar de que forma estão dissimuladas, obscurecidas essas formas de dominação, por exclusão.

A análise de imagens via ordens do discurso por meio dos significados ideacional, interpessoal (composicional) e textual mostrou a constituição heterogênea de identidades sociais, e em conjunto com a análise dos textos via intertextualidade e escolhas lexicais, possibilitou verificar as estratégias ideológicas empregadas pelos autores.

Advoga-se o emprego de textos autênticos para o processo de leitura, compreensão, expressão oral e escrita de textos em língua estrangeira, com vistas a complementar as atividades propostas pelo LD para que os alunos consigam verificar a quem se dirige o discurso produzido e a sua intenção, principalmente no que diz respeito às outras culturas, pois, conforme aponta Tílio (2006, p.40) “para que algum conhecimento seja constituído de forma significativa, é preciso que os alunos se identifiquem com ele, ou seja, que o entendam como parte de seu mundo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBOSA, L.M.A. (Org.) **Relações étnico-raciais em contexto escolar**: fundamentos, representações e ações. São Carlos: Eduscar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRADLEY, H. **Fractured identities**. Cambridge: Plity Press, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias. **O conhecimento em Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEF, 1998ª.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad.KERN, D; TEIXEIRA, G. – 2.ed.rev. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**, 3ª ed. Petrópolis:Vozes, 2001, pp.-67-69.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2.ed. Coleção: A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol 2. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 2000 (2010). 530p

CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008, p.194.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse – textual analysis for social research**. Routledge: London, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. MAGALHÃES, I. (Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FRIDMAN, L. C. Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro, Relume/Dumará, 2000.

GIDDENS, A. **A transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Trad.Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1993.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2.ed. Abingdon: Routledge, 2006.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**. London: Edward Arnold, 2001.

MOITA LOPES, L.P. **Discurso, corpo e identidade**: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola. Groatá, n.11, Niterói: EdUFF, 2001.

PEDROSA, C; OLIVEIRA, D & DAMACENO, T. Caminhos teóricos e práticos em análise do discurso. In: **Cadernos do CNLF, Vol.XIV**, N.2, T.1. 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/646-691.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2015.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR) – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto-Portugal, Asa Edições, 2001. Também disponível em: <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr>. Acesso em: 20 de setembro de 2015

RAMALHO, V & RESENDE, V.M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RODRIGUES, M.F.G. & LOIOLA, R. Gramática Sistêmico Funcional:a metafunção interpessoal. In: LIMA, C.H.P; P, S.M.O & A, A. M. T. (Org.). **Incursões Semióticas**: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Oxford: Blackwell, 1995.

SILVA, A.C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. –Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, D.M de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M.J.R.F (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático** – Língua materna e língua estrangeira, Pontes Editores: Campinas. 1999, p.27-31.

SOUZA, D.M de. Gestos de Censura. In: CORACINI, M. J. R. F (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático** – Língua materna e língua estrangeira, Pontes Editores: Campinas. 1999, p.57-64.

TÍLIO, R.C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1> Acesso em: 10 de out 2012.

PEDROSA, C; OLIVEIRA, D & DAMACENO, T. Caminhos teóricos e práticos em análise do discurso. In: **Cadernos do CNLF, Vol.XIV**, N.2, T.1. 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/646-691.pdf. Acesso em: 13 de setembro de 2012.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Ensino de Línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades. In: FIGUEREDO, C. J; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R (Orgs.). Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.32**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Pearson Education: Harlow, 2000.

RODRIGUES, M.F.G. & LOIOLA, R. Gramática Sistêmico Funcional: a metafunção interpessoal. In: LIMA, C.H.P; P, S.M.O & A, A.M.T.(Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

THOMSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, cultura, difference**. London: Lawrence e Wishart, 1990, p.88-100.

VIÚDEZ, F.C; DÍEZ, I.R; FRANCO, C.S. **Español en marcha** – curso de español como lengua extranjera, libro del alumno, V.4, 2007, p.42.

A LEI 11.161/2005 E O ENSINO DE ESPANHOL EM ESCOLAS
PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: REALIDADE E DESAFIOS
APÓS UMA DÉCADA DE IMPLANTAÇÃO

Julyana Peres Carvalho

(Centro Universitário UniProjeção/Colégio Presbiteriano Mackenzie)¹

Maria Luisa Ortíz Alvarez

(Universidade de Brasília)²

INTRODUÇÃO

No decorrer da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a opção pelo ensino de uma língua sempre esteve atrelada a fatores de ordem econômica, política e social. Esta percepção já é vista, por exemplo, na colonização do território brasileiro pelos portugueses, na qual se primou por um trabalho educativo que incluiu o ensino de língua portuguesa aos nativos, com o propósito de facilitar o processo de dominação e expansão da religião cristã. Episódios como esse evidenciam que desde os tempos remotos, entraves; interesses políticos e lutas econômicas conduziram - e reconduziram - diferentes línguas a distintos *status*, sendo estas, desde sempre, afetadas pelo político (ORLANDI, 2007).

Antes, desprestigiada em solo brasileiro, atualmente, valorizada. Antes escusada, excluída dos currículos da Educação Básica (BRASIL, 1961), a partir de 2005, a única língua estrangeira a possuir legislação

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Espanhol Centro Universitário UniProjeção/ Colégio Presbiteriano Mackenzie (Brasília - DF).

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada IV da Universidade de Brasília - UnB.

própria no Brasil. Nos referimos à língua espanhola, que, no início dos anos 90, deu um salto significativo e ascendeu drasticamente no Brasil, como resultado de situações econômicas; sociais e políticas vivenciadas pelo país. O ápice da repentina valorização do Espanhol no Brasil resultou na sanção da Lei 11.161/2005, que regulamentou de maneira obrigatória a oferta desta língua nos currículos plenos do Ensino Médio, e de caráter facultativo no Ensino Fundamental.

Ao completar em 2015 uma década de sanção, a Lei 11.161/2005 foi vista como uma política linguística mal planejada e executada, na qual os objetivos econômicos se sobressaíram aos educacionais, uma vez que ainda há uma grande distância entre o discurso, a textualidade da legislação, e a realidade da prática da lei. Omissão, morosidade e descompromisso têm acompanhado o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, tornando este ensino com qualidade uma difícil missão, demonstrando que algumas ações políticas se pautam, infelizmente, mais pelos objetivos a serem alcançados do que pela moralidade (BOHN, 2000). Desse modo, constatamos a latente necessidade de descrições reais do processo de implantação de tal lei, bem como de relatos efetivos de como tem ocorrido o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras: Em que condições o Espanhol foi implantado aos currículos da Educação Básica? Após uma década de ensino de Espanhol regulamentado por lei vigente, quais foram os avanços (assim como os retrocessos) ocorridos neste processo de ensino-aprendizagem?

Com base nesses questionamentos, este estudo se propõe a apresentar a realidade do ensino de Espanhol das escolas públicas de uma RA (região administrativa)³ do DF (Distrito Federal): Taguatinga. Todas as escolas de Ensino Médio de Taguatinga foram visitadas no ano de 2014 com o objetivo de identificarmos os pontos positivos e negativos do ensino de Espanhol nesta RA. Os professores de Espanhol foram entrevistados e contaram suas satisfações e insatisfações em relação às suas realidades de ensino, para assim, identificarmos as principais urgências e

3 Segundo a Constituição Federal (1988), art. 32, o DF é proibido de subdividir-se em municípios. Os centros urbanos do DF, antes chamados de “cidades-satélites”, atualmente são nomeados como “região administrativa” (RA). Atualmente, o DF possui 31 regiões administrativas.

limitações⁴. Um ano e meio depois, as mesmas escolas foram revisitadas a fim de verificarmos se as realidades encontradas permaneciam as mesmas, ou se houve alguma ação interventiva ou criação de alguma política pública⁵ com fins de melhoria para o ensino de língua espanhola nessas escolas. Após demonstrarmos a comparação das realidades encontradas em Taguatinga em 2014 e em 2015, de forma breve, apresentaremos outra realidade de ensino-aprendizagem de Espanhol em escolas públicas no DF, na RA Paranoá.

1. A LEI 11.161/2005: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A década de 90, período conhecido como o “boom” do Espanhol, evidenciou o interesse repentino do brasileiro por essa língua, até aquele momento considerada “parecida”; “fácil”, de estudo formal desnecessário, no qual o “portunhol” supria as necessidades de seu uso. A Lei 11.161/2005 é considerada a culminância da crescente ascensão do Espanhol em território nacional, intensificada através de acordos políticos e estreitamento de laços com países hispano-americanos, pois, segundo Haddad (2005), o intuito do governo ao promulgar essa lei era, em primeiro lugar, fortalecer os laços ibero-americanos e sua imagem no cenário internacional (apud PEDROSO et. al, 2008, p. 53). Logo, inferimos que a implantação do Espanhol não acarretava somente implicações socioeducativas e culturais, mas também econômicas e políticas. Naquele momento, o país estava “*diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística*” (MEC/SEB, 2006, p.128).

Esse estreitamento dos laços econômicos e políticos do Brasil com países hispano-americanos pode ser exemplificado com a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), em 1991 que implicou em uma livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, objetivando facilitar as relações comerciais entre os países participantes⁶. Além do

4 Os dados referentes a 2014 são parte da dissertação de Mestrado de uma das autoras deste estudo. Cf. Peres Carvalho (2014).

5 Compreendemos “Política Pública” como a forma de efetivar direitos através de ações governamentais interventivas na realidade social.

6 Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. No ano de 2012, Venezuela e Bolívia passaram a integrar o bloco econômico. Cabe destacar que anteriormente foram feitas outras tentativas de

comprometimento político e econômico entre os países membros, o MERCOSUL também propiciou a difusão da aprendizagem dos idiomas oficiais dos países envolvidos (no caso, o Espanhol e o Português), confirmando que políticas linguísticas também são utilizadas para beneficiar relações comerciais de políticas externas.

Apesar de a criação do MERCOSUL ter alavancado o interesse pelo ensino - aprendizagem de Espanhol no Brasil, este elemento está longe de ser o único para tal ascensão. Outros diversos fatores também podem ser elencados, como os fortes investimentos da Espanha no Brasil, que na época, tornou-se o segundo maior país investidor em terras brasileiras (atrás somente dos Estados Unidos), tendo esses investimentos aumentados consideravelmente, após a criação do MERCOSUL, uma vez que o Brasil caminhava rumo à liderança do bloco econômico. Naquele momento, o Brasil tornava-se uma excelente aposta de investimentos, dado que a inclusão brasileira na comunidade linguística hispânica proporcionaria a abrangência de mais de 170 milhões de consumidores em potencial de bens e serviços referentes ao Espanhol.

Igualmente, é válido salientarmos que na época, grandes empresas espanholas chegaram ao Brasil, como a Telefônica, bancos Santander, seguradora Mapfre, entre outras. Rapidamente, mais de 454 empresas espanholas associadas investiam em terras brasileiras (REATTO e BIS-SACO, 2007). Não somente isso, cabe também destacarmos a presença de instituições espanholas que visavam difundir o Espanhol no Brasil, como o Instituto Cervantes, que chegou ao Brasil no mesmo ano em que o MERCOSUL foi criado (1991), valorizando ainda mais a presença da língua espanhola, e a chegada de instituições como a *Consejería de Educación de España en Brasil*, e a AECID (*Asociación Española de Cooperación Internacional y Desarrollo*).

É importante ressaltarmos que os fatores que cooperaram para que o Espanhol fosse incluído de maneira obrigatória nos currículos da

integração econômica do Brasil com países latino-americanos, como a ALALC (Associação Latino-Americana de Livre Comércio) em 1960; o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) em 1978, ALADI (Associação Latino-americana de Integração), em 1980. No entanto, algumas destas tentativas não obtiveram êxito.

Educação Básica não se esgotam aqui. Contudo, esses que apresentamos confirmam que “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua” (CALVET, 2007, p. 11), ao notarmos que a implantação da política linguística em questão beneficiaria diretamente relações econômicas externas.

Segundo Rajagopalan (2013), a política linguística é sempre datada e contextualizada, podendo ser considerada bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada. De igual forma, a Lei do Espanhol, no contexto ao qual foi inserida, trouxe inúmeras polêmicas, desafios, dúvidas e indignações, causando grande repercussão nos meios de comunicação e nas entidades representantes dos professores de Espanhol em diversos estados brasileiros.

De acordo com a Lei 11.161/2005, após 2005 os estados brasileiros teriam o prazo de cinco anos para adequar-se à legislação. Desse modo, iniciou-se uma corrida contra o tempo, na qual muitos foram os desafios encontrados, como a disposição (e falta dela) dos próprios estados para efetivar a implantação, e a falta de ações governamentais efetivas nos níveis Municipais e Estaduais. De igual modo, não houve medidas para a regulamentação e fiscalização da implantação, resultando em diferentes ações adotadas pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Além destes elementos, as condições da implantação não favoreciam (e ainda não favorecem) a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola nas escolas públicas, uma vez que diversas incoerências administrativas dificultaram tal processo, como o péssimo estado físico das escolas; carência de materiais didáticos, formação inadequada de docentes, carga horária insuficiente, salas de aulas lotadas, e tantas outras dificuldades que não se restringem somente ao ensino de línguas estrangeiras, mas ao ensino público de maneira geral.

Por fim, outro fator que gerou dificuldades que até os dias atuais podem ser notadas nas escolas brasileiras foi a textualidade da referida lei, de discursividade “insípida, ambígua, confusa e passível de várias interpretações (...), uma vez que em função das diversas interpretações

possíveis, diferentes foram as medidas tomadas pelos estados brasileiros na implantação do Espanhol” (PERES CARVALHO, 2014, p. 74).

Assim, diante desse cenário, no início de 2010 (prazo final para a implantação), 75% das escolas brasileiras não estavam preparadas para oferecer o Espanhol. Diversos meios de comunicação se pronunciaram sobre esta questão, sendo que em 2013, três anos após o fim do prazo para o cumprimento da legislação, ainda eram vistas notícias como “*O ensino de Espanhol ainda é uma matéria pendente no Brasil*” (EL PAÍS, 2013).

Apesar de haver muitos descompassos na implantação do Espanhol (como os apresentados até este momento), algumas ações governamentais federais impactaram esse processo de ensino-aprendizagem de maneira positiva, cabendo aqui destacá-las, como:

- a. A publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006. Neste documento, dedicou-se um capítulo ao ensino de Espanhol;
- b. A inclusão do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático em 2011. Por meio deste programa, as escolas públicas brasileiras poderiam receber coleções didáticas de livros de Espanhol para alunos e professores,
- c. A inclusão do Espanhol no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE 2011 e 2014),
- d. A inclusão do Espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Infelizmente, depois de mais de dez anos depois, muitas escolas brasileiras ainda não ofereciam o Espanhol como disciplina obrigatória em suas grades curriculares, e houve muitas escolas que implantaram o Espanhol como componente curricular sem as condições necessárias para que esse processo de ensino-aprendizagem fosse de fato, eficaz, além de outros entraves e contextos que clamaram por intervenções emergenciais, como demonstraremos a seguir.

2. O ENSINO DE ESPANHOL NO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal, sede da capital do Brasil, segundo avaliações, possui um dos melhores sistemas educativos do país. Em seu território estão concentradas mais de 130 Embaixadas e representações das principais organizações internacionais. Todavia, mesmo com um número considerável de representações que remetem a culturas internacionais, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras o DF ainda deixa muito a desejar.

Pesquisas realizadas demonstraram que em 2010, a média apresentada no DF foi pior que a nacional: Em 2009, das 90 escolas de Ensino Médio do DF, menos de 10 ofereciam aulas de Espanhol na grade curricular⁷. Até aquele ano, o GDF (Governo do Distrito Federal) ainda não havia realizado concurso público para a contratação de professores de Espanhol para atingir a meta da implantação, tendo o primeiro concurso ocorrido apenas ao final daquele ano, e um segundo, realizado em 2013⁸.

Ao comentar sobre o ensino de Espanhol na região centro-oeste do Brasil, Laseca (2008) afirma que houve avanços na região devido a melhorias realizadas no ensino de Espanhol nos estados do Mato Grosso; Mato Grosso do Sul e Goiás. E prossegue: “Ao contrário, o Distrito Federal, onde radica a capital do país, Brasília, teve uma lenta evolução sem que possam ser contestadas melhoras significativas (...). Concluindo, pode-se dizer que se veem importantes avanços na última década na região, com exceção do DF...” (LASECA, 2008, p. 127). Portanto, em concordância com este autor, constatamos que a implantação do Espanhol no DF deu-se de forma tardia, onde grande parte das escolas postergou o cumprimento da lei até o prazo final.

7 Esta informação foi dada pela então secretária-adjunta de Educação, Eunice Santos. Disponível em: <http://educacao.ig.com.br/us/2009/11/14/espanhol+obrigatorio+nas+escolas+esta+longe+de+se+tornar+realidade+9088957.html>. Acesso em: 20 de julho de 2014. Em 2007, a secretária-adjunta declarou que não acreditava que o GDF (Governo do Distrito Federal) conseguiria cumprir o prazo estipulado pela lei. Disponível em: <http://www.tribunadobrasil.com.br/?ned=2057&ntc=44532&sc=1>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

8 Ainda hoje não foram convocados todos os professores de Espanhol aprovados no concurso de 2010, nem os aprovados no concurso de 2013. Logo, muitas dessas vagas que deveriam ser preenchidas por professores de Espanhol aprovados em concurso, até hoje são ocupadas por docentes concursados para outras disciplinas ou de contratos temporários.

No entanto, é válido salientarmos que o DF possui uma sólida estrutura no que se refere aos Centros Interescolares de línguas (CILs), que atendem a alunos provenientes do Ensino regular público. Presentes em 14 regiões administrativas⁹, atualmente o DF conta com 15 Centros Interescolares de Línguas.

Finalmente, é de suma importância recordar que o ensino de Espanhol no DF não é somente regulamentado pela lei federal, mas também por uma lei distrital: sancionada em 8 de novembro de 2005 (ou seja, apenas três meses após a sanção da lei 11.161/2005), a lei distrital nº 3.694, de autoria do deputado Paulo Tadeu, em seu Art. 1º regulamenta que os estabelecimentos de ensino do DF “*são obrigados a oferecer a disciplina de língua espanhola como opção de LE para os alunos de ensino fundamental e médio*” (CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL, 2005). Em seu parágrafo único, a lei institui que o ensino de Espanhol seja implantado de maneira progressiva, inicialmente no Ensino Médio e em seguida, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Porém, uma década depois, ainda que o ensino de Espanhol no DF tenha sido regulamentado por uma lei federal e uma lei distrital, esta língua raramente foi ensinada no Ensino Fundamental das escolas públicas regulares do DF, e no Ensino Médio apresentou inúmeros desafios e limitações ao processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o problema maior não foi a falta de legislação, mas a falta de cumprimento das legislações já existentes (LEFFA, 2013).

2.1 A realidade encontrada nas escolas de Taguatinga em 2014

Taguatinga é conhecida no DF como a “Capital do Comércio”, uma vez que em seu território concentra-se um grande polo comercial. Trata-se de uma RA de grande porte, com população estimada em 214.282 habitantes (CODEPLAN, 2013). Possui um considerável desenvolvimento econômico, recebendo habitantes de outras RAs em seu sistema de saúde, educacional e empregatício. Em relação à instrução, 27% da população de Taguatinga é estudante, sendo que deste percentual, 15,71% frequentam a escola pública e 11,41% são oriundos de instituições privadas.

⁹ Brazlândia; Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto (Asa Norte e Sul), Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Em 2014, Taguatinga possuía oito escolas de Ensino Médio públicas regulares. No que se refere ao ano de implantação do Espanhol, seis dessas escolas incluíram a língua somente em 2010 - ou seja, no prazo final -, uma em 2009 e uma outra em 2011, extrapolando em um ano o prazo estipulado. Uma vez que a Secretaria de Educação do DF deixou a implantação a cargo das próprias escolas, notamos que houve uma diversidade de posturas adotadas, dado que a textualidade da lei abriu precedentes para que cada instituição a interpretasse da forma que melhor lhes parecesse.

Outro descompasso identificado em todas as escolas pesquisadas diz respeito ao aluno ser obrigado a estudar a língua espanhola, o que descumprir o Artigo 1º da Lei 11.161/2005, que determina que a matrícula para o aluno seja optativa. Entretanto, não foi o que vimos acontecendo na prática. Entendemos que a maioria dessas escolas não se preparou logisticamente para facultar a matrícula no Espanhol, descumprindo não somente a lei federal, mas também a distrital, que em seu Art. 1º regulamenta que as escolas do DF são obrigadas a ofertar a língua espanhola como *opção* de língua estrangeira para os alunos do ensino fundamental e médio, e não como uma disciplina obrigatória.

Em alguns casos, nos deparamos com gestores educacionais que desconheciam as “diretrizes” da implantação, fazendo-nos refletir se é possível a implantação de um componente curricular de maneira satisfatória sem o devido conhecimento da legislação vigente. É válido ressaltarmos que as instituições de ensino tiveram cinco anos desde a sanção para organizar suas estruturas para a implantação, porém dez anos depois, verificamos que, em muitos casos, a lei foi implantada às pressas, com diversas irregularidades e sem a devida observação da legislação.

Na maioria das escolas não havia projetos extracurriculares que contemplassem o ensino-aprendizagem de questões relativas à interculturalidade, uma vez que das oito escolas investigadas, apenas duas realizavam projetos como feiras e amostras culturais com foco nas culturas dos países que tem o Espanhol como língua materna. Reafirmamos aqui a importância do estudo e reconhecimento das realidades socioculturais, a

compreensão da cultura integrada com a língua, “já que a língua expressa a cultura e por meio dela adquirimos cultura” (DIAS, 2014, p. 69). Lima e Ortiz Alvarez (2011, p. 69) corroboram com este pensamento, quando afirmam que “os mal-entendidos dos alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) são, muitas vezes, resultado do desconhecimento tanto dos fatos linguísticos como dos culturais”. Logo, é preciso lembrar que, de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998, é necessário primar pela formação do aluno também como pessoa aberta às diferenças culturais.

No que se refere a materiais didáticos, a realidade encontrada nas escolas também foi desanimadora. Das oito escolas pesquisadas, somente uma dispunha de dicionários em número suficiente para uso em sala de aula. Seis escolas possuíam de cinco a dez dicionários, e uma das escolas possuía em seu acervo quinze dicionários de Espanhol. De maneira geral, todas as escolas não tinham livros de literatura em Espanhol, apenas poucas obras traduzidas para o Português, encontradas em três escolas. Somente uma escola apresentou diversidade de livros didáticos e gramáticas em Espanhol, enquanto as demais contavam apenas com o livro didático oferecido pelo governo. Por fim, nenhuma das escolas pesquisadas possuía exemplares de jornais e revistas em Espanhol.

Os números citados são referentes a todo o material em Espanhol que essas escolas possuíam para atender a seus alunos e professores. Escolas que chegavam a atender a quase três mil alunos, mas que em suas bibliotecas não havia mais que cinco dicionários de Espanhol!

Diante desta realidade, entendemos que as bibliotecas dessas escolas também não se adequaram à introdução do Espanhol nos currículos, pois a maioria delas dispunha de pouco ou nenhum material referente à língua. Essa falta de materiais impressos também se constitui um paradoxo, uma vez que nos documentos oficiais (PCNs e OCENs) há a extrema valorização da compreensão leitora, dado que esta colabora no desempenho do aluno também como leitor em sua língua materna. Todavia, se tais documentos recomendam de maneira enfática que se trabalhe com afinco a compreensão leitora nas aulas de língua estrangeira,

por quais motivos essas instituições de ensino não disponibilizavam às suas comunidades escolares o mínimo de subsídios didáticos impressos em Espanhol? Essas escolas observaram as recomendações feitas nos documentos oficiais em relação ao ensino de línguas estrangeiras -, mais especificamente, o Espanhol?

2.1.1 Em 2014, quem eram os professores de Espanhol das escolas públicas de Taguatinga?

Em relação aos docentes de Espanhol, buscamos saber quem eram os professores que estavam ministrando as aulas de Espanhol nas escolas públicas de Taguatinga. Uma vez que nos referíamos a aulas de “Espanhol”, esperávamos que fossem ministradas por professores de Espanhol. Contudo, não foi o que vimos na maioria das escolas pesquisadas.

No ano de 2014, o quadro de docentes de Espanhol em Taguatinga era composto por quinze professores distribuídos entre as oito escolas, sendo que destes, pelo menos dez eram professores efetivos e três eram contratos temporários.

Demonstramos a seguir, a área de concurso desses professores ao ingressarem na Secretaria de Educação do DF:

- Seis desses “professores de Espanhol” eram concursados para *Língua Portuguesa*,
- Dois eram concursados para *Atividades*,
- Um era concursado para *Geografia*,
- E somente cinco professores eram concursados, de fato, para *LEM Espanhol* (desses cinco professores, apenas dois eram efetivos)¹⁰.

De acordo com os dados acima, alguns questionamentos podem ser feitos. Por que as aulas de Espanhol em Taguatinga estavam sendo

¹⁰ Não obtivemos contato com uma professora, por isso, acima há a classificação de apenas catorze professores.

ministradas por professores concursados para outras disciplinas? Por que apenas dois professores efetivos eram concursados para Espanhol, enquanto os demais ingressaram na Secretaria de Educação do DF para lecionar Português, Atividades e Geografia? Por que, afinal, esses professores estavam dando aulas de Espanhol?

Em relação aos professores concursados para outros componentes curriculares, o caso foi o mesmo para todos. Antes de 2010, ministravam aulas de suas disciplinas de ingresso. Entretanto, a implantação demandou professores de Espanhol, e até o fim de 2010, o GDF ainda não havia realizado nenhum concurso público para contratação desses docentes, uma vez que seria mais “vantajoso” e de custo mais baixo “reutilizar professores” (LASECA, 2008): Esses docentes, por possuírem dupla habilitação (na maioria dos casos, cursada há muitos anos), assumiram as cargas-horárias de língua espanhola. Como não lecionavam Espanhol, muitos professores nos confessaram que não se sentiam totalmente preparados para tal, apenas possuíam uma dupla habilitação em Espanhol cursada anos atrás¹¹.

No entanto, enquanto as aulas de Espanhol nas escolas públicas de Taguatinga em 2014 eram lecionadas por docentes concursados para outras disciplinas¹², havia (e atualmente, ainda há) um número expressivo de professores de Espanhol aprovados nos dois últimos concursos realizados que ainda não tinham sido convocados. É válido comentarmos que esses professores realizaram além de provas escritas, provas orais, porém, infelizmente, não estão atuando em nossas escolas públicas.

Além disso, Renó, Peres Carvalho e Mesquita (2013) mostraram que atualmente, no DF há pelo menos cinco instituições que formam professores de Espanhol todos os anos. Portanto, os professores de Espanhol existem, entretanto, muitos ainda não ocupam cargos efetivos na Secretaria de Educação por não terem sido convocados para o serviço público.

11 Cabe destacarmos que os cursos de dupla habilitação atualmente não são autorizados pelo MEC, por não cumprirem a exigência de 2.800h como mínimo para obtenção de uma habilitação.

12 Muitos desses professores também nos confessaram que desejavam retornar a lecionar suas disciplinas de ingresso por se sentirem mais seguros, e por encontrarem muitas dificuldades em sua prática docente ao ministrar aulas de Espanhol.

2.1.2 A carga horária destinada ao ensino de Espanhol no DF

Finalmente, buscamos conhecer qual carga horária estas escolas destinavam ao ensino de Espanhol. De acordo com a Lei 11.161/2005, a determinação do número de horas de Espanhol corresponde à área estadual, observando os recursos disponíveis. Entretanto, percebemos que em Taguatinga a carga horária ficou a carga das próprias escolas. Assim, a carga horária destinada ao Espanhol em 2014, em sete das oito escolas investigadas, era de apenas uma aula semanal de 50 minutos. Uma das escolas atuava em regime de “semestralidade”, logo, a carga horária de Espanhol era de duas aulas semanais de 50 minutos durante um semestre letivo¹³.

Dessa maneira, além dos problemas já apresentados, o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol nas escolas públicas de Taguatinga também é prejudicado em função da ínfima carga horária destinada à disciplina. Não somente isso, em função da reduzida carga horária, os docentes de Espanhol de Taguatinga possuem um considerável número de turmas. Um docente 20 horas possui de 12 a 16 turmas, e um docente 40 horas chega a ter entre 20 e 28 turmas! Somente um docente possuía 7 turmas, pois sua escola atuava em regime de semestralidade.

Além do elevado número de turmas, esses docentes necessitavam completar sua carga horária. Dos quinze professores de Espanhol em Taguatinga:

- Apenas cinco ministravam somente aulas de Espanhol;
- Cinco docentes ministravam aulas de Espanhol e PD¹⁴,
- Três ministravam aulas de Espanhol e Português (alguns, sem formação específica em Língua Portuguesa),

13 O Art. 23 da LDB/1996 institui que a educação básica pode ser dividida em séries anuais, períodos semestrais e ciclos. Desse modo, em 2013 começou a implantação do novo projeto de reorganização da educação básica da rede pública de ensino do DF: A *semestralidade*, que consiste na organização dos componentes curriculares em dois semestres anuais, com a carga horária dobrada de modo que metade das disciplinas é estudada no primeiro semestre, e as demais, no segundo. A opção pela semestralidade fica a cargo das escolas.

14 O Projeto Disciplinar (PD) é uma disciplina que possui a carga horária de duas aulas semanais. A orientação é cada escola definir como trabalhá-la, priorizando temas transversais de acordo com as necessidades e peculiaridades locais.

- Um docente ministrava aulas de Espanhol, PD e Redação.

Dessa maneira, a carga horária apresentou-se como o principal fator de dificuldades, visto que aos professores foi dada a missão de se trabalhar língua estrangeira uma vez por semana em uma aula de 50 minutos, possuir um número expressivo de turmas, e ainda, ministrar outras disciplinas além do Espanhol. Diante dos dados expostos, a continuação, apresentamos a visão desses professores sobre suas realidades de ensino de Espanhol em Taguatinga, no ano de 2014.

2.1.3 Em 2014, quais eram as satisfações dos professores em relação ao ensino de Espanhol em escolas públicas do DF?

Em 2014, constatamos que a maior satisfação desses professores dizia respeito ao interesse pelo Espanhol demonstrado pelos alunos, como é possível ver nos relatos abaixo¹⁵:

Quadro 1 - Satisfações dos professores de Espanhol de Taguatinga: Motivação (2014)

P2E5 ¹⁶ : Minha maior satisfação é a própria curiosidade do aluno, né! (...). E isso contribui para que a ... Para que a aula fique lúdica.
P3E5 : Quando o aluno chega e fala que está gostando muito da matéria. Quando eu entro e eles querem, eu falo assim: “boa tarde”, e eles: “ <i>buenas tardes, maestra!</i> ” (...), querem saber como é que funciona, chega: “ah professora, “tô” adorando Espanhol”. O lado bom é quando você vê que um aluno está realmente aprendendo, né... Isso pra mim é o que vale.
P1E7 : Nossa, quando você encontra um aluno interessado, quando você encontra pelo menos um “numa” turma, um aluno que goste de Espanhol (...), isso é bacana pra gente, então é uma coisa que motiva... Você às vezes encontrar um aluno que “ah, eu gosto de falar”, “eu gosto de ouvir música em Espanhol” (...), os meninos falam “ah, eu assisti o Chaves em Espanhol”, é uma coisinha boba (...), pequenos detalhes...

Assim sendo, em 2014, a satisfação de maior ocorrência encontrada nas respostas dos professores de Taguatinga era perceber interesse e motivação em seus alunos, uma vez que em suas realidades

15 Os relatos apresentados não sofreram nenhuma espécie de alteração de caráter corretivo, sendo apresentados neste trabalho como originalmente ditos.

16 Para preservar a identidade das escolas e dos docentes, optamos por nomeá-los da seguinte maneira: P (professor) e E (escola). Exemplo: P1E1: Professor 1, da escola 1 de Taguatinga.

“estes profissionais operam com grupos de pessoas cujos interesses são conflitantes e que, geralmente, estão em sala contra sua vontade, e cuja motivação flutua” (BRUMFIT, 1995, p. 36). Cabe destacar que a motivação, elemento essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é um fator afetivo (assim como a ansiedade e a autoestima) que pode facilitar ou atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (língua estrangeira) (MELO, 2013), uma vez que atividades com alto grau de motivação geram maior interação nas aulas de LE (NICOLAIDES, 1996).

Outras satisfações foram identificadas, como observar que os alunos preferem o Espanhol ao Inglês; o oferecimento da língua na grade curricular (ainda que com lacunas), a relação interpessoal entre professor e aluno e o desejo do aluno de aprender o Espanhol fora da escola¹⁷.

2.1.4 Em 2014, quais eram as insatisfações dos professores em relação ao ensino de Espanhol em escolas públicas do DF?

Inicialmente destacamos que as respostas sobre as insatisfações foram consideravelmente maiores que as respostas sobre as satisfações. A insatisfação mais relatada pelos professores de Espanhol apareceu no início de praticamente todos os relatos: a insuficiência de carga horária (uma aula semanal de 50 minutos), que culmina em muitas dificuldades:

17 Esta última satisfação, especificamente, foi apresentada por alguns professores juntamente com a crença de que na escola não é possível aprender “muita coisa” em função do pouco tempo de aula, sendo necessário um aprendizado posterior e extracurricular da LE.

Quadro 2 - Insatisfações dos professores de Espanhol de Taguatinga:
Carga horária e suas implicações (2014)

<p>P2E2: (...) muitas dificuldades. Uma é a questão do tempo. É um horário só pra cada turma, eu tenho o total de 28 turmas, e só tem eu de professora do vespertino (...), então a gente tem todas as turmas e um horário. Então os alunos mal entram na sala e já saem! Então até eles entrarem, se sentarem, se arrumarem (...). Tem muitos que levam de qualquer jeito porque não tem um tempo adequado pra gente estar trabalhando a disciplina... E enfim, a gente fica cansada porque é um esforço muito... Muito a mais do que os outros professores, né, porque nós somos considerados anormais aqui na escola (...).</p>
<p>P3E5: (...) eu só tenho 45 minutos... Por... Por turma (...). Eu tenho 16, 14 turmas. E não tem como você puxar muita coisa do aluno. Porque aí assim, às vezes a gente começa a aula depois do intervalo. Eles nunca entram diretamente depois do intervalo. Já perdi meia hora, dez minutos da minha aula, minha aula agora tem 35 minutos (...). E é uma matéria que... A gramática é muito rica. Então, às vezes, assim, começa a ensinar um tempo verbal, eu não consigo terminar. E aí esse menino vai passar uma semana sem ver aquilo. Se você dando uma aula hoje e voltar nisso amanhã eles já não se lembram porque eles não estudam, imagina com uma semana?</p>
<p>P1E6: (...) A principal é a carga horária. Porque... Eu tenho 20 turmas e uma aula por semana pra cada turma. Então, às vezes tem um feriado (...), alguma atividade da escola, e eu perco essa aula, então o meu aluno fica uma semana sem aula. E aí isso é uma grande dificuldade, porque eu não consigo evoluir no conteúdo. Às vezes chega o dia da prova e eu ainda não fechei o meu conteúdo todo.</p>
<p>P1E7: Acho que o mais difícil pra gente é a falta de aula, né. Você dar uma aula só por semana pra cada turma é muito difícil, porque, e se acontece alguma coisa? Já aconteceu comigo de eu ficar em um bimestre inteiro, das dez aulas que eu deveria ter dado, eu ter dado somente quatro. Você entrar em sala quatro vezes só, né, porque acontece alguma coisa às vezes (...) de não ter aula, uma paralização nossa, uma falta de luz na escola, qualquer coisa é motivo pra você parar uma aula, se eu tenho uma aula por semana só, perdeu, acabou a semana pra mim (...). Se o professor chega insatisfeito em sala de aula, acaba que (...) isso passa “pro” aluno, o aluno também fica sem vontade, sem disposição pra aprender...</p>

Segundo esses professores, a pouca carga horária não dificulta apenas o trabalho docente, mas influencia diretamente outros aspectos, como a aprendizagem (e falta dela) dos alunos; interesse pela disciplina e motivação dos alunos, impossibilidade de aprofundamento nos (poucos) conteúdos estudados e a latente pressão e sobrecarga vivenciada por esses docentes, resultando em alto grau de insatisfação e baixa motivação.

Percebemos que nas situações relatadas, dificilmente o professor consegue desenvolver satisfatoriamente as quatro habilidades (compreensão escrita e oral, expressão escrita e oral), uma vez que, pelo pouco tempo, algumas acabam sendo trabalhadas em detrimento de outras. Entretanto, “las cuatro habilidades en la enseñanza de lenguas extranjeras son de suma importancia para estos estudiantes y su acceso no puede ser robado o impedido en nombre de las dificultades estructurales, personales, económicas o políticas sufridas por la educación brasileña” (VIÑAL JÚNIOR, 2012, p. 11). Porém, é o que tem acontecido: dificuldades de diversas ordens têm impedido que o Espanhol seja ensinado (e aprendido) com qualidade. Dessa maneira, tais habilidades são trabalhadas superficialmente, sendo algumas, como a oralidade, por exemplo, pouco trabalhadas ou definitivamente, não contempladas nas aulas de língua espanhola.

Diante deste cenário, como trabalhar o Espanhol, com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, como recomendam as OCENs de 2006? Essas condições também contribuem para o imaginário que permeia o pensamento de muitos alunos brasileiros: “Espanhol é fácil”, “não há necessidade de estudo formal”, “não reprova”. Quanto aos professores, estes se desdobram para realizar seus trabalhos, e, com muitas turmas e mais de uma disciplina a ser ministrada, muitas vezes são considerados “anormais”.

Outras insatisfações foram elencadas pelos professores de Espanhol em 2014, como a falta de pré-requisito na língua materna e a escassez de recursos didáticos.

2.2 Um ano e meio depois: A realidade encontrada nas escolas de Taguatinga em 2015

Nesse momento, apresentaremos os mesmos dados referentes às mesmas escolas, porém, investigados um ano e meio depois. No segundo semestre de 2015 revisitamos as escolas investigadas nesta pesquisa em 2014, carregando conosco os seguintes questionamentos: Após um ano e meio, as realidades que encontramos em 2014 permaneciam as mesmas? Houve alguma melhora (ou piora) no ensino de Espanhol nas

escolas públicas de Taguatinga? Foram tomadas medidas interventivas com fins de melhorias, ou criada alguma política pública que visasse a efetivação do ensino dessa LE?

Optamos por apresentar a comparação das realidades encontradas divididas em três eixos temáticos:

1. Obrigatoriedade de matrícula e projeto de LEM;
2. Materiais didáticos impressos,
3. Perfil dos docentes de Espanhol e Carga horária.

De tal modo, seguem os dados obtidos.

2.2.1 Obrigatoriedade de matrícula e projeto referentes a LEs (2014 x 2015)

No tocante à obrigatoriedade da matrícula e existência de projetos relacionados à língua estrangeira, poucas mudanças ocorreram nas escolas pesquisadas.

Em 2015, em todas as escolas a matrícula na disciplina permanecia obrigatória para os alunos, ou seja, o artigo 1º das duas leis que regulamentam o ensino de Espanhol no DF (lei federal 11.161/2005 e lei distrital 3.694/2005) continuavam a ser descumpridos nessas escolas em Taguatinga, uma vez que essas instituições não facultam a matrícula no Espanhol.

Observamos que nenhuma das escolas pretende atender a esse dispositivo das referidas leis, uma vez que o ensino dessa maneira “tem funcionado”, e ainda não há estrutura logística para tal ação. No entanto, é importante lembrarmos que a escola deve sim, criar condições para que de fato, o aluno possa optar (ou não) pela língua espanhola (AMARAL e MAZZARO, 2007). Entendemos que essa obrigatoriedade da matrícula no Espanhol tem sido a regra na maioria dos estados brasileiros, e não a exceção. Caso o Espanhol fosse de fato, de matrícula facultativa, as aulas poderiam ser melhores aproveitadas com a presença de alunos que

realmente quisessem estudar a língua espanhola, sem que a eles esse estudo fosse imposto, como tem acontecido.

Em relação à presença de projetos relacionados a LEs, ocorreram mudanças em apenas duas escolas. Uma escola que em 2014 não possuía nenhum projeto que contemplasse línguas estrangeiras, em 2015 passou a realizar uma “Feira Cultural”, somando assim, três escolas realizando projetos que contemplam a interculturalidade que o estudo de Espanhol propicia.

A segunda mudança ocorreu em outra escola que não realizava nenhum projeto, porém, em 2015 passou a realizar um projeto relacionado apenas à língua inglesa, somando em 2015, duas escolas em Taguatinga realizando somente projetos relacionados ao Inglês. Sabemos que a presença de projetos relacionados a LEs (mesmo que não contemplem o Espanhol) é melhor que sua ausência, entretanto, tal ação pode evidenciar a possibilidade de algumas escolas ainda julgarem o estudo da língua e cultura inglesa mais necessário que o estudo da língua e cultura espanhola. Com tal ação, essas instituições deixam de possibilitar aos alunos um contato maior com o universo cultural que o Espanhol possui.

Em síntese, no ano de 2015, em todas as escolas de Taguatinga o aluno ainda era obrigado a estudar o Espanhol, e no que se refere a projetos relacionados a línguas estrangeiras, três escolas realizavam Feiras e Amostras culturais, duas escolas realizavam projetos relacionados apenas à língua inglesa, e três escolas permaneciam sem realizar nenhum projeto.

2.2.2 Materiais didáticos impressos (2014 x 2015)

Em relação aos recursos didáticos impressos disponíveis nas bibliotecas, também ocorreram poucas mudanças, mas de caráter positivo.

A primeira mudança foi em uma escola que possuía menos de cinco dicionários e nenhum livro de literatura e gramáticas. Esta escola em 2015 contava com um grande número de dicionários de boa qualidade, incluindo, até mesmo, dicionários de antônimos e sinônimos em Espanhol. Em contrapartida, a biblioteca ainda seguia sem livros de literatura

e gramáticas de Espanhol. No entanto, julgamos o expressivo aumento do número de dicionários um primeiro passo positivo para a melhoria do acervo de materiais em língua espanhola.

Uma segunda escola, que em 2014 possuía dicionários em bom número, mas contava com poucos livros de literatura e nenhuma gramática de Espanhol, bem como nenhum livro didático (à exceção do oferecido pelo governo), em 2015 adquiriu vários livros de literatura em Espanhol e muitas gramáticas e livros didáticos de boa qualidade. As bibliotecárias desta escola nos disseram que no final de 2014 participaram de uma Bial e puderam fazer uso de uma boa verba disponibilizada. Logo, optaram por investir em diversos materiais, contemplando também aqueles referentes ao Espanhol, uma vez que a biblioteca era carente neste aspecto.

As demais bibliotecas das outras escolas permaneceram com o mesmo acervo encontrado em 2014, ou seja, pouco (ou nenhum) material em Espanhol. Assim, em 2015, apenas duas escolas em Taguatinga ofereciam diversidade de gramáticas e livros didáticos em Espanhol, sendo que as demais ainda oferecem apenas as coleções didáticas enviadas pelo governo (que são trabalhadas em sala de aula). Finalmente, em 2015 apenas duas escolas possuíam dicionários em número suficiente para ser usado em sala de aula, enquanto as demais permaneceram com um número pouco significativo.

Esses dados demonstram que houve sensibilidade e ações para melhorias por partes de apenas duas escolas no tocante à necessidade de oferecer aos alunos materiais na língua. Tais números indicam que é possível que, para alguns atores da gestão escolar, ainda faltasse conscientização de que as bibliotecas também deveriam adequar-se à implantação do Espanhol como componente curricular.

Em outra instância, não podemos descartar a hipótese de que é possível, também, que algumas escolas nesse prazo de um ano e meio, de fato, não tenham tido recursos disponíveis para a atualização dos acervos de suas bibliotecas, sendo esta ir(responsabilidade) proveniente dos órgãos competentes responsáveis pela distribuição de recursos às escolas públicas regulares.

2.2.3 Perfil dos docentes de Espanhol e a carga horária em 2015

Infelizmente, após um ano e meio a carga horária permanecia a mesma em todas as escolas de Taguatinga: uma aula semanal de 50 minutos (à exceção da escola que em 2015 prosseguiu em regime de semestralidade, sendo sua carga horária de duas aulas semanais de 50 minutos durante um semestre letivo). Logo, mesmo as dificuldades sendo tão evidentes no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol nas escolas públicas de Taguatinga, nenhuma medida foi tomada para a mudança desse quadro. Tal postura demonstra certo desinteresse em relação às condições atuais, bem como possível alienação e falta de mobilização para a mudança também dos próprios docentes e alunos de língua espanhola.

A verdade é que em 2014 muito se reclamou da ínfima carga horária destinada ao Espanhol nas escolas de Taguatinga, entretanto, o que foi realizado nessas escolas para reverter tal situação? Nada. Inferimos que se não houver uma vontade coletiva, um despertar conjunto para que tal realidade seja mudada, nada acontecerá, visto que para que mudanças educacionais ocorram, bem como qualquer mudança de ordem política, é necessário que haja uma vontade e mobilização coletiva: “Somente o somatório de forças pode construir a vontade coletiva necessária para a ação política” (BOHN, 2000, p. 128), o que definitivamente, ainda não aconteceu nas escolas de Taguatinga.

Em relação ao perfil dos docentes, no segundo semestre de 2015 o quadro de professores de Espanhol de Taguatinga era composto por 16 docentes, distribuídos entre as oito escolas pesquisadas. Julgamos pertinente apresentamos os detalhes sobre cada docente de Taguatinga em 2015, para melhor comparar com a realidade encontrada em 2014:

Tabela 1 - Professores de Espanhol de Taguatinga (2015)¹⁸

ESCOLA	EFETIVO OU CT	ÁREA DE CONCURSO	DISCIPLINAS MINISTRADAS	Nº DE TURMAS
E1	1. EFETIVO 2. CT	1. Português 2. LEM Espanhol	1. Esp. Port. PD 2. Esp. Port. PD	1. 19 2. 19
E2	1. EFETIVO 2. CT 3. CT	1. Português 2. LEM Espanhol 3. LEM Espanhol	1. Espanhol 2. Espanhol e Port. 3. Espanhol	1. 22 2. 6 3. 28
E3	1. EFETIVO 2. CT	1. Atividades 2. LEM Espanhol	1. Espanhol 2. Espanhol	1. 19 2. 18
E4	1. EFETIVO 2. EFETIVO	1. ? 2. Português	1. Espanhol e Port. 2. Espanhol e Port.	1. 14 2. 19
E5	1. EFETIVO 2. EFETIVO 3. EFETIVO 4. ?	1. Português 2. Português 3. LEM Espanhol 4. ?	1. ? 2. ? 3. Espanhol 4. ?	1. ? 2. ? 3. 14 4. ?
E6	1. EFETIVO	1. LEM Espanhol	1. Esp. Red. Port.	1. 20
E7	1. CT	1. LEM Espanhol	1. Espanhol e Port.	1. 20
E8	1. CT	1. LEM Espanhol	1. Espanhol	1. 8

Ao comparar com o quadro de docentes de 2014, observamos que em 2015 ocorreram algumas mudanças. A primeira é o aumento de professores de contrato temporário (em 2014 eram três professores, em 2015 esse número dobrou, passando a seis professores de contrato temporário). Com o aumento dos contratos temporários, cresceu também o número de docentes ingressantes para LEM Espanhol, porém, desses, apenas dois eram professores efetivos. Provavelmente, esse aumento de contratos temporários tenha ocorrido em função de licenças de saúde ou afastamentos pontuais de alguns professores efetivos.

Dos professores efetivos em 2015, cinco eram concursados para Língua Portuguesa, dois para LEM Espanhol e um para Atividades.

¹⁸ Os espaços que apresentam uma interrogação (?) dizem respeito a informações às quais não tivemos acesso.

Não obtivemos a área de concurso de dois docentes, por isso, não foram elencados nesta contagem.

No que se refere às disciplinas ministradas, em 2015, seis professores ministravam somente aulas de Espanhol, quatro professores ministravam aulas de Espanhol e Português, dois ministravam aulas de Espanhol, Português e PD e um professor ministrava aulas de Espanhol, Português e Redação. Logo, nesse aspecto não houve mudanças significativas, uma vez que a maioria dos docentes prosseguiu ministrando outras disciplinas além do Espanhol.

Em relação a mudanças pontuais relacionadas a docentes específicos, dois casos valem a pena ser comentados: o docente concursado para Geografia, encontrado em 2014 lecionando Espanhol na E8, em 2015 voltou a lecionar sua disciplina de origem, sendo substituído por uma professora de contrato temporário. Mas, os demais não concursados para Espanhol prosseguem a ministrar essas aulas. Uma professora da E2 que em 2014 possuía 28 turmas, em 2015 passou a ter 22 turmas. Entretanto, tal diminuição não foi resultado de alguma ação interventiva, mas se deu apenas em função da “redução de carga horária”, um direito obtido pela docente após completar 25 anos de serviço. Para complementação da carga horária, foi contratado um professor de contrato temporário para assumir as seis turmas restantes. Assim, a única redução de carga horária ocorrida em Taguatinga foi resultado de um direito, e não proveniente de uma intervenção para este fim.

Portanto, com base no exposto, concluímos que de maneira geral, esse quadro não mudou muito. Ainda que alguns poucos professores que atuavam como contrato temporário em 2014 tenham sido convocados e hoje sejam efetivos, notamos que em 2015 apenas dois dos professores efetivos são ingressantes dos concursos de 2010 e 2013, ou seja: desses dezesseis professores de “Espanhol” em Taguatinga, apenas dois professores foram convocados, de fato, para lecionar o Espanhol efetivamente. Os demais são professores “reutilizados” de outras disciplinas e contratos temporários.

2.2.4 Em 2015, quais eram as satisfações dos professores em relação ao ensino de Espanhol em escolas públicas do DF?

De maneira diferente de 2014, em 2015 a resposta de maior ocorrência entre os professores de Taguatinga foi perceber que o seu trabalho docente contribui para o conhecimento dos alunos, como podemos observar nos seguintes relatos¹⁹:

Quadro 3 - Satisfações dos professores de Espanhol de Taguatinga: Aumento do conhecimento dos alunos (2015)

PIE6: Satisfações... Bem, o que eu mais gosto da nossa disciplina é a possibilidade de aumentar a bagagem cultural dos meninos (...). Acho que a gente não gosta de ficar reclamando, né, mas acho que algumas insatisfações acabam cobrindo, assim. Acaba às vezes não enxergando as satisfações...

PIE8: A minha maior satisfação é trazer para os alunos um universo que talvez eles não tivessem a oportunidade de ter contato antes (...). Quando eu cheguei, assim, mostrando, contrastando a realidade dos mais de vinte países que falam o Espanhol, eu mostrei vídeos que mostravam variação linguística, enfim, eu vi o brilho nos olhinhos (...), aquilo ali foi sensacional. Porque a gente sabe que a língua estrangeira ainda tem um padrão muito elitizado, né? (...). Essa é a minha maior satisfação, de trazer esse universo que talvez eles não tivessem oportunidade de ter contato.

Dessa maneira, contribuir para o crescimento do conhecimento cultural do aluno configurou-se como a maior satisfação para esses professores de Espanhol em 2015, uma vez que muitos desses alunos, em sua maioria pertencentes às classes menos favorecidas, poderiam não ter acesso a um ensino de língua estrangeira em outros ambientes, senão o escolar.

Cabe salientarmos que no primeiro relato, a exemplo de outros docentes de Taguatinga, o professor afirmou que algumas insatisfações acabam se sobressaindo sobre as satisfações. É possível que inicialmente, de maneira não intencional, para alguns professores seja difícil em um primeiro momento elencar satisfações e logo não relaciona-las com alguma insatisfação, devido à realidade vivenciada em suas práticas docentes.

19 É válido ressaltarmos que as siglas para a identificação dos professores apresentadas nos relatos de 2015 se referem aos professores atuantes em 2015, não sendo os mesmos professores de 2014.

Nesse pensamento, é pertinente apresentarmos mais um relato que, implicitamente, também carregou alguns traços de insatisfação:

Quadro 4 - Satisfações dos professores de Espanhol de Taguatinga:
Cumprir o conteúdo (2015)

P1E7: Olha, satisfação é quando você consegue dar aula e cumprir o conteúdo. Quando você fala: olha, eu vou dar isso daqui do comecinho do básico do Espanhol até o verbo *gustar*, por exemplo (...). Pra mim seria isso, a minha maior satisfação, falar: “esse ano foi produtivo, foi bom porque eu consegui cumprir o conteúdo” (...). Porque ainda tem um problema no ensino regular, na minha opinião, que é muito projeto, sabe, muita coisa que rouba nossa aula.

Pelo relato acima, notamos mais uma vez as insatisfações acompanhando as satisfações. Para essa professora, não haver interrupções em seu planejamento (uma vez que são poucos os encontros com as turmas para as quais leciona) é o motivo de sua maior satisfação, visto que muitos são os fatores que “roubam” o tempo das aulas de Espanhol, e muitas vezes, segundo essa mesma docente, não há a compreensão devida dos demais professores e nem da direção da escola no tocante a essa professora ter somente uma aula e realmente necessitar desse tempo com suas turmas. Logo, por falta de percepção e sensibilidade, este pouco tempo é “roubado” em nome de projetos e até mesmo elementos pequenos, como “avisos de 10 minutos”, “rapidinhos”, que “não farão falta”. Contudo, em uma aula de 50 minutos semanais, todo minuto é extremamente precioso.

Por fim, a segunda maior motivação relatada foi perceber que ainda há alunos que se interessam pela língua espanhola, como pudemos identificar também em 2014.

2.2.5 Em 2015, quais eram as insatisfações dos professores em relação ao ensino de Espanhol em escolas públicas do DF?

Como não houve mudanças significativas na realidade de ensino-aprendizagem de Espanhol nas escolas de Taguatinga de 2014 para 2015, a maior insatisfação dos professores permaneceu a mesma de um ano para o outro: a insuficiente carga horária, mas dessa vez, acrescida

em alguns relatos pela desvalorização do Espanhol como componente curricular dentro das escolas:

Quadro 5 - Insatisfações dos professores de Espanhol de Taguatinga: Carga horária e desvalorização da disciplina (2015)

<p>P2E3: Tristezas, as mesmas. Porque nada... Não vi ainda solução, não... Nada mudou... Não enxerguei ainda nada novo do ano passado pra esse ano, infelizmente (...). A desvalorização da disciplina... A questão do horário, principalmente (...). Outra questão são os professores mesmo, que estão ficando desmotivados, por estar vivenciado o que a sociedade “tá” nos proporcionando, né, o que o governo “tá” nos proporcionando. A gente vai ficando cansado, a gente vai ficando desmotivado, porque a gente não vê nada mudando...</p>
<p>P1E6: Bom, olha... A gente tem que pensar pra poder organizar essa lista aí. Tem algumas coisas de novo, não querendo reclamar, mas realmente é a realidade e a gente não pode ficar floreando. A gente tem... Primeira insatisfação é a carga horária. Se você pega 45 minutos e se você coloca isso na realidade (...), você tem tempo de chamamento da disciplina, aí você tem chamada... Você tem uma série de coisas pra lidar com os alunos... Tem questões pontuais que a gente não pode deixar pra lá, tem que aproveitar a aula daquela turma, pra falar com aqueles alunos, isso tudo toma tempo, então esses 45 minutos, na realidade, eles diminuem muito...</p>
<p>P1E7: Ah, dificuldades... No ensino regular é as pessoas não entenderem que tem pouca aula (...). A insatisfação também que às vezes as pessoas não colocam “num” grau de importância a língua espanhola como a língua inglesa, por exemplo. E isso parte às vezes desde direção a colegas de sala, então isso reflete nos alunos e acaba que boicota totalmente o seu trabalho, né (...). Só estão cumprindo a lei e ninguém “tá” nem aí se o menino “tá” aprendendo ou não, e aí pra quem entra em sala de aula e quer realmente fazer direito, se importa com a parte da aprendizagem, a gente se sente assim, frustrado por todas as partes.</p>
<p>P1E8: (...) Mas insatisfação mesmo é o tempo. É a minha maior insatisfação. Eu tenho duas aulas por semana com cada turma, eu tenho oito turmas, eu acho pouco tempo “pra” trabalhar tudo que eu gostaria de trabalhar. E assim, fazer a mescla aí da questão do PAS²⁰, da UnB, e também a parte cultural que fora disso né, não dá muito tempo pra trabalhar.</p>

Entendemos que esta carga horária tão pequena já é uma forma de desvalorização implícita do Espanhol, uma vez que nos referimos ao único componente curricular a ter somente 1 aula semanal de 50 minutos, quantidade “mínima para que se possa efetivamente produzir

20 O Programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília (UnB) é uma forma de entrada na Universidade de Brasília, consistindo na realização de uma prova ao término de cada ano letivo do Ensino Médio. Mais informações em: http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque.aspx. Acesso em: 02 de abril de 2015.

um trabalho de qualidade. Assim, entendemos que é uma necessidade premente o aumento dessa quantidade de horas para que se possa ter um ensino de primeira linha, como proposto nos documentos oficiais” (RINALDI, 2014, p. 14). Outra insatisfação apresentada por uma docente foi a desvalorização da língua espanhola em detrimento da língua inglesa, demonstrando ainda hoje, as marcas do processo histórico que impôs a hegemonia do Inglês como “a língua estrangeira moderna das escolas brasileiras” (CELADA, 2002), sendo esta insatisfação, não apenas o almejo pelo aumento da carga horária, mas também um pedido intrínseco de valorização do Espanhol como uma língua veicular, assim como o Inglês (PERES CARVALHO, 2014).

A desvalorização não se dá apenas à disciplina, mas também aos docentes, que, ao se encontrarem nessa situação, sem perspectivas de mudanças, se desanimam, e aos próprios alunos, dos quais se furta a possibilidade de um aprendizado eficaz. Concordamos que a escola é o espaço “mais propício para oferecer oportunidades de aprendizado aos alunos” (MACIEL e OLIVEIRA, 2011, p. 1), contudo, nas condições apresentadas, fazemos o mesmo questionamento que González (2012, p. 21): “a que espanhol se espera que nossos aprendizes sejam apresentados e expostos?”, e vamos além, ao reproduzirmos a conclusão de P1E7: “Só estão cumprindo a lei e ninguém “tá” nem aí se o menino “tá” aprendendo ou não”.

Dessa maneira, infelizmente, depois de um histórico de desvalorização, presença simbólica e completo desaparecimento dos currículos da Educação Básica (BRASIL, 1961), mesmo que a lei seja uma conquista de todos nós, os atores desta história (professores, alunos, a comunidade escolar como um todo) não se sentem protagonistas de uma jornada vencedora de valorização de uma língua, mas vítimas da implantação de uma política linguística que beneficiou a outros interesses que não os educacionais, confirmando que as políticas educacionais são “geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação” (CELANI, 2008, p. 18). Logo, partilhamos do questionamento levantado por Grin (2005, p. 19): No caso da implantação do Espanhol no Brasil, “a política linguística resume-se então a uma banal análise custo-benefício?”.

3. UMA REALIDADE DE SUCESSO: O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO PARANOÁ (DF)

Compreendendo que não basta apenas apontar as fragilidades do ensino público, de maneira sucinta apresentamos uma díspar realidade de ensino-aprendizagem de Espanhol de outra região administrativa do DF que foi visitada, o Paranoá.

Diferentemente de Taguatinga, o Paranoá possui traços de cidade pequena, com estimativa de população em 45.613 habitantes. Considerada uma das regiões mais carentes do DF, já foi cenário de inúmeros problemas sociais como alto índice de violência e consumo e tráfico de drogas. Em relação à instrução, 30,08% da população é estudante, da qual grande maioria (24,45%) frequenta a rede pública de ensino.

Entretanto, foi nessa região que se implantou o “Programa-piloto” da implantação do Espanhol no Distrito Federal. Atualmente, a região possui três escolas de ensino médio, sendo que uma se localiza em área rural.

Inicialmente, uma das escolas (denominaremos “EP1” - Escola 1 do Paranoá) foi exemplo de que a mobilização conjunta tem força para mudar realidades. Como já demonstramos em Taguatinga, enquanto a maioria das escolas no DF passou a ofertar o Espanhol somente no ano de 2010, esta escola abriu caminhos para o ensino da língua espanhola em 2006, apenas um ano depois da publicação da Lei 11.161/2005, sendo atualmente considerada referência no ensino de Espanhol. Porém, o que diferencia a realidade desta escola das demais?

3.1 Quando a comunidade escolar compreende a importância da vontade coletiva

Em 2006, os professores de Espanhol da EP1 perceberam que as condições nas quais a disciplina foi implantada não poderiam continuar. Muitas eram as dificuldades enfrentadas, e o ensino da língua era realizado de maneira ineficaz. Uma das docentes relembra aquela época: *“Quando eu entrei aqui eu tinha 19 turmas (...). Em 2006 nós tínhamos somente 45*

minutos de aula, 45 minutos! E era sair de uma sala, entrava em outra, eu tinha todas as turmas pela manhã, a professora da tarde tinha todas as turmas da tarde (...)".

Como demonstramos, essa ainda é a realidade vivenciada pelos professores de Taguatinga. Entretanto, nesta escola do Paranoá, tais dificuldades foram percebidas pelos alunos e também pela direção, principalmente após a constatação de que nove entre dez alunos da escola optavam pelo Espanhol nos exames de seleção (ENEM e vestibulares). Desse modo, iniciou-se uma mobilização conjunta entre alunos, professores e direção para mudanças.

Motivados, os alunos realizaram um abaixo-assinado e foi criado um projeto diferenciado para o ensino de Espanhol na EP1. Este projeto foi levado à Regional de Ensino do Paranoá, e não demorou muito para que as mudanças começassem a acontecer: Inicialmente, conseguiram mais um professor de Espanhol. Em 2007 a escola avaliou suas condições e redistribuiu a carga horária, e o Espanhol na EP1 passou a ter duas aulas semanais²¹.

Meses depois, a escola adotou a semestralidade (já citada neste estudo). Dessa maneira, hoje na EP1 o Espanhol possui 4 aulas semanais de 50 minutos durante um semestre letivo, cada professor possui apenas seis turmas e ministra somente aulas de Espanhol.

Após um tempo, a outra escola localizada em área urbana seguiu os mesmos passos, realizando internamente uma redistribuição de carga horária (neste caso, de PD), e hoje, as duas principais escolas do Paranoá dedicam ao Espanhol 4 aulas semanais de 50 minutos durante um semestre letivo²². Ao comentar sobre suas realidades de ensino, essas professoras de Espanhol do Paranoá afirmam:

21 A carga horária redistribuída ao Espanhol na EP1 foi o horário destinado anteriormente ao Ensino Religioso.

22 Ressaltamos que nossa pesquisa não contemplou a escola localizada em área rural, uma vez que trata-se de uma escola distante e de difícil acesso.

Quadro 6 - Relatos de realidade de ensino-aprendizagem de Espanhol
(Docentes do Paranoá)

P1EP1: Eu me sinto muito motivada. Ainda mais quando você vê essa comparação da realidade de outras escolas com a nossa realidade, muito motivada. E os alunos querem aprender Espanhol, eles querem, eles gostam! (...). Tem aquela coisa de gratidão, poxa, eles fizeram um horário tão legal pra mim, é tudo tão legal, o que eu posso ajudar? O que eu posso contribuir?

P2EP1: Eu tenho possibilidades aqui (...). Acho que o ambiente favorece muito, a carga horária favorece, os materiais que a gente tem, mas comparando com outras escolas nós estamos no céu...

P3EP1: Aqui a gente “tá” (...) numa realidade diferente das outras escolas. Né? (...). Se tivesse em outra escola (...), às vezes o professor tem 26 turmas... Aí não seria tão otimista quanto aqui, né?

É válido ressaltarmos que, apesar de as escolas no Paranoá vivenciarem essa realidade, cada escola possui um contexto específico e uma realidade subjacente, devendo inicialmente, a gestão escolar avaliar as condições da escola e propor as mudanças que sejam possíveis dentro de seus contextos específicos. A apresentação desta realidade ao final deste estudo não objetivou promover generalizações para que todas as instituições escolares ajam dessa maneira, pois bem sabemos que definitivamente, isso não é possível. Contudo, nosso objetivo foi demonstrar tal realidade para que esta sirva de inspiração a outros contextos, no sentido de que não basta apenas identificarmos as dificuldades deste processo de ensino-aprendizagem e esperar que os órgãos “competentes” tomem providências para a melhoria. É necessário que haja uma vontade coletiva, uma homogeneidade de pensamento que abranja direção, professores, pais e alunos.

Da mesma forma, é preciso que o professor tenha consciência política e se veja como um agente político capaz de produzir intervenções na prática social (LEFFA, 2005). Destacamos que pesquisas e documentos do MEC comprovam que as políticas educacionais mais bem-sucedidas foram amplamente discutidas pela comunidade interessada, sendo também, primordial o comprometimento dos professores na implementação das políticas educacionais (BOHN, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo discorrer sobre a implantação do Espanhol em escolas públicas no DF, mais especificamente na região administrativa de Taguatinga, após uma década da sanção da Lei 11.161/2005. Para isso, investigamos as escolas de Taguatinga com um intervalo de um ano e meio, a fim de constatar se houve alguma melhora.

De acordo com os dados encontrados, pouquíssimas melhoras aconteceram, apenas duas escolas em 2015 começaram a realizar projetos interculturais (sendo que em uma delas o projeto dedica-se exclusivamente à língua inglesa), e duas escolas reabasteceram as suas bibliotecas - antes vazias - com dicionários, livros didáticos e gramáticas de Espanhol. As demais realidades seguem as mesmas atividades programadas: a mesma carga horária permanece, somente de uma aula semanal de 50 minutos, e, em função desta carga, os professores de Espanhol possuem um número descomunal de turmas e, na maioria dos casos, ministram mais de uma disciplina.

Com base nesses dados, concluímos que em Taguatinga a implantação do Espanhol ainda segue com muitos desafios e descompassos, como a reduzida carga horária; a escassez de recursos, a desvalorização da disciplina (muitas vezes partindo do próprio corpo docente das escolas), e conseqüentemente, péssimas condições de ensino-aprendizagem, acarretando o desinteresse dos próprios alunos, que com frequência, não veem no Espanhol um componente curricular que deva ser levado a sério, sendo a realidade atual, sem dúvidas, de grande colaboração para este pensamento.

Infelizmente, notamos que ainda falta conscientização política em muitos docentes e gestores escolares, que frequentemente, tomados pela acomodação e alienação, resignam-se diante de situações insustentáveis nesse processo. Não é suficiente identificar as lacunas e as necessidades, uma vez que reclamar, discutir, e até mesmo, prometer com palavras, “não é botar a mão na massa e fazer” (LEFFA, 2005, p. 206). Assim, é necessário que as instituições escolares encontrem

a força política que possuem e caminhem a passos largos em direção às mudanças educacionais que tanto almejam. Para exemplificar tal ação, apresentamos a realidade de ensino-aprendizagem de Espanhol vivenciada no Paranoá. Caso não tivesse ocorrido uma mobilização acompanhada de ações efetivas, aquelas escolas estariam até os dias atuais na difícil situação ainda vivenciada nas escolas de Taguatinga, uma que vez que os órgãos governamentais demonstram não ter interesse em agir nesse sentido.

No tocante a possíveis melhorias, sugerimos algumas medidas práticas, ações que poderiam contribuir para a melhora desse processo, como o aumento da carga horária. Que cada escola avalie suas condições, pondere e aja em relação a essa carga horária praticamente simbólica. Não somente isso, mas também, optar pela realização de projetos relacionados a línguas estrangeiras, parcerias das escolas com Embaixadas e organizações internacionais, para que se contemplem os aspectos culturais de maneira mais eficaz. Além destas citadas, algumas ações devem ser tomadas por instâncias governamentais, como o aumento de recursos, oportunidades de cursos gratuitos de formação docente, bem como a convocação de professores de Espanhol aprovados em concurso.

Por fim, uma vez que a implantação do Espanhol completou dez anos em 2015, aludimos que se intensifiquem as investigações sobre como tem ocorrido essa implantação nos quatro cantos do Brasil, visto que por ser uma temática recente, ainda há muitos lugares e realidades que não conhecemos. Acreditamos que quanto mais manifestas forem as realidades de ensino de Espanhol em todo o território nacional, maior será a conscientização de que há mudanças a serem realizadas para que enfim, possamos ver no Brasil, nossa “Pátria educadora”, um ensino de língua espanhola com condições de excelência e qualidade genuína.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, E. R. T; MAZZARO, D. Repercussões da Lei nº 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. In: **Língua e Literatura Journal**, vol 2, nº 2, 2007. Disponível em: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/viewArticle/239/256>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: **Linguagem & Ensino**, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS, Vol. 3, No. 1, p. 117-138, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRUMFIT, C. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (Eds). **Principle and Praticce in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson**. Oxford: OUP, 1995. pp. 27-41.

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: IPOL/Parábola, 2007.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.694 de 08 de novembro de 2005. Disponível em: legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/ParaNormaJuridicaNJUR.action Acesso em: 02 jul. 2014.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2002.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. F.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. pp. 17-32.

CODEPLAN. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central. **Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios - Taguatinga**. PDAD/2013, 2013.

DIAS, M. M. L. Introdução. A língua espanhola na educação básica brasileira. In: **Direitos à aprendizagem da língua espanhola na educação básica. Ano XXIV**, Boletim 2, mai. 2014, pp. 4-9.

EL PAÍS. **O ensino de espanhol ainda é uma matéria pendente no Brasil**. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html. Acesso em: 10 ago. 2014.

GONZÁLEZ, N. M. A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.) **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, pp. 15-22.

GRIN, F. **O ensino das línguas estrangeiras como política pública**. Relatório encomendado pelo HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE. Paris, nº 19, set, 2005.

LASECA, A. M. C. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. pp. 203-218.

FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. Prefácio. In: NICOLAIDES, C. S.; ROCHA, C. H.; SILVA K. A.; TÍLIO, R. C. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 7-11.

LIMA, L. M; ORTÍZ ALVAREZ, M. L. O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 1, jan/jun. 2011.

MACIEL, D. T. E; OLIVEIRA, R. C. S. A implantação da língua espanhola no ensino médio público: conquistas e desafios. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**, 2011, Maringá, 2011, pp. 1-16.

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, pp. 85-124; pp. 127-164.

MEC/SEB. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

MELO, F. A. **O uso do lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do Espanhol como LE no ciclo juvenil**. Brasília: Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 172f.

NICOLAIDES, C. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiência na escola de primeiro grau**. 1996, 182 f. Dissertação de Mestrado em Letras, UFPEL, Pelotas, 1996.

ORLANDI, E. P. (Org). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

PEDROSO, M. P. A. et al. O ensino do Espanhol como língua estrangeira: A Lei e suas repercussões. **Maquinações**. Universidade Estadual de Londrina, v.1, n.2, Outubro/Dezembro 2008.

PERES CARVALHO, J. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF**: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 249f. Dissertação de Mestrado.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. S.; ROCHA, C. H.; SILVA K. A.; TÍLIO, R. C. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 11-42.

REATTO, D.; BISSACO, C. M. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. In: **Letra Magna**, ano 4, nº 7, pp. 1-13, 2º semestre de 2007.

RENÓ, A. F. S; CARVALHO, J. P; MESQUITA, P. P. P. Formação de professores de espanhol no distrito federal: uma história recente. In: Colóquio do GEPPELE, 2, 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, UFC, 2013, p. 141-156.

RINALDI, S. O ESPANHOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS. In: **Direitos à aprendizagem da Língua Espanhola na Educação Básica**. Ano XXIV, Boletim 2, mai. 2014, pp. 10-16.

VIÑAL JÚNIOR, J. V. Enseñanza del Español en Brasil centrada en la comprensión lectora según recomendaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales de lengua extranjera (PCNS le): una formación incompleta del alumnado y una puerta para la desigualdad. In: **HISPANISTA**, Vol XIII nº 50. Julio - Agosto - Septiembre, 2012.



DA FRASEODIDÁTICA À FRASEOTRADUÇÃO: VICISSITUDES DE UM PROCESSO

Luis Carlos Ramos Nogueira
(Universidade de Brasília)

INTRODUÇÃO

Em 2015, quando se celebram 10 anos de implantação da Lei 11.161/2005, que torna obrigatório e regula o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) nas escolas públicas brasileiras, é também um momento propício às reflexões. É preciso encontrar novas maneiras de aperfeiçoar o conhecimento da cultura da língua estudada, além da gramática. Certamente a fraseologia, veículo das crenças e tradições de um povo, apresenta-se como um meio eficaz de colocar em prática essa tarefa.

Este trabalho foi gerado no âmbito das pesquisas por mim realizadas para o Programa de Doutorado Línguas, Textos e Contextos, do Departamento de Linguística Geral e Teoria da Literatura da Universidade de Granada, Espanha. Entre as inquietações que me movem como pesquisador da área fraseológica, duas delas se destacam.

A primeira advém do fato de integrar o Grupo de Investigação Linguística Tipológica e Experimental (GILTE), coordenado pelo Prof. Dr. Juan de Dios Luque Durán. Certamente, a oportunidade de poder pesquisar no campo dos estudos contrastivos fraseológicos com foco na literatura tem sido de fundamental importância para manter certas convicções e arriscar novas hipóteses.

A segunda delas advém do contato com tradutores de espanhol em formação, em nível universitário. Nesse contexto é possível compreender melhor suas angústias e atitudes. Sobretudo, torna-se mais tangente a possibilidade de acompanhar sua tomada de decisão ao se depararem com uma Unidade Fraseológica (UF).

Entre as UFs, o foco estará voltado para as locuções que, na opinião de García-Page (2008), são o núcleo por excelência dos estudos fraseológicos. A dificuldade que permeia o manuseio das locuções no ato tradutório é o que pretendo problematizar neste trabalho. O termo ‘dificuldade’, aqui utilizado, funciona como um guarda-chuva que abriga distintos aspectos, tais como: conhecimento de ELE e sua fraseologia, conhecimento da Língua Materna (LM) e sua fraseologia, além da capacidade de tomar a decisão mais adequada frente a uma locução a ser (re)enunciada.

Os sujeitos envolvidos são alunos universitários de uma disciplina inicial de um curso de Tradução Espanhol/Português/Espanhol. A metodologia utilizada consiste em duas etapas: 1) sondagem acerca dos conhecimentos dos participantes a respeito do ELE e da LM, além do acervo fraseológico de cada uma delas; 2) tradução de dez trechos do *Best Seller La Sombra del Viento*, do autor catalão Carlos Ruiz Zafón.

A fundamentação teórica para este trabalho se esforça em apresentar brevemente a definição e caracterização das locuções, além de discutir as vicissitudes da tradução literária, bem como noções de equivalência, técnicas e estratégias da tradução fraseológica.

As dificuldades de se trabalhar um tema como a fraseologia requer por parte do profissional da educação um espírito desbravador. Abordar a fraseologia em sala de aula é adentrar um terreno no qual a caminhada nem sempre é segura, uma vez que dominar o caudal fraseológico da própria língua materna, além da estrangeira, torna-se praticamente impossível. Tal insegurança, por sua vez, gera um sentimento de desconforto e resistência.

Com a apresentação e análise dos dados, espero trazer à luz algumas reflexões acerca da fraseodidática e da fraseotradução, na tentativa de

aportar alguma contribuição para desmistificar assim um tema, até certo ponto considerado tabu.

1. NAPLICAÇÃO DA FRASEOLOGIA E SEU CARÁTER INTERDISCIPLINAR

A fraseologia, desde as contribuições pioneiras de Vinogradov e Casares, na Europa, vem se firmando como importante área de estudos no que diz respeito a uma língua, seja ela estrangeira ou materna. Se no primeiro caso reconhecemos um veículo capaz de transmitir as crenças e as tradições de uma comunidade linguística distante, no segundo, vislumbramos ainda a possibilidade de resgatar e reafirmar uma cultura nacional.

O avanço nos estudos fraseológicos tem aberto novos caminhos e, sobre isso não há dúvidas. Na mesma proporção, vem desvelando dificuldades e necessidades ainda carentes de pesquisas. Tais dificuldades se relacionam diretamente com o uso das unidades fraseológicas (UFs) num contexto real. Fraseólogos do porte de Penadés Martínez (1999), Ruiz Gurillo (2000), Martínez (2005) y Ortiz Álvarez (2002, 2004, 2007) são unânimes em afirmar que a fraseodidática é um dos ramos da fraseologia que de mais aporte científico precisa. Urge saber de que maneira os estudos fraseológicos podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas e, do mesmo modo, para o ensino de tradução.

Por inspiração da terminologia adotada por González-Rey (2004), o ramo da fraseologia que atua na área do ensino e aprendizagem de línguas será chamado de ‘fraseodidática’. Do mesmo modo, o ramo da fraseologia que atua no ensino da tradução será chamado de ‘fraseotradução’. Neste trabalho, o foco das atenções recairá sobre o segundo, a fraseotradução.

A bem da verdade, não podemos deixar de reconhecer que a fraseodidática e a fraseotradução se encontram diretamente vinculadas. A título de referência, vale recordar que o termo ‘tradução’ é um dos componentes do Método Gramática e Tradução, em vigor até há algum tempo atrás no ensino e aprendizagem de línguas. O fato de que a Abordagem Comunicativa tenha vindo a substituí-lo no ensino de uma Língua Estrangeira

(LE), não anula a realidade de que a tradução sempre terá o seu lugar cativo numa sala de aula de LE, consciente ou inconscientemente. Numa perspectiva análoga, a fraseodidática encontrará na fraseotradução a ponte necessária que a colocará em contato com outros sistemas fraseológicos de outras comunidades linguísticas.

Para González Rey (2004), o ramo da fraseologia que deve se responsabilizar por seus estudos num contexto de uso real é a fraseologia aplicada. Para essa autora a fraseologia aplicada estaria para a fraseologia teórica, assim como a linguística aplicada estaria para a linguística teórica. Não podemos deixar de reconhecer a importância dos rumos para os quais aponta essa estudiosa. Entretanto, é preciso ir com cautela e, antes de tudo, tentar compreender qual é o papel que desempenha a linguística aplicada, seu objeto de estudo e sua metodologia em dias atuais.

A concepção de linguística aplicada como mera aplicação da linguística teórica já não encontra acolhida entre os estudiosos da primeira. Seria uma visão reducionista se considerarmos o fato de que a grande área da linguagem é um campo amplo de estudos e se encontra em movimento constante de rotação. Consequentemente, essa natureza holística da linguagem a coloca em contato com inúmeras outras áreas, além da linguística teórica.

Almeida Filho (2015) reconhece que aplicação é uma das maneiras de se fazer linguística aplicada, embora o esforço da mera aplicação possa não ser suficiente para contemplar situações complexas de ensino-aprendizagem de línguas e de tradução, entre outras tarefas. Acrescente-se que tais situações, pelo seu caráter inovador e por seu pioneirismo podem não encontrar corpo teórico preexistente na teoria linguística.

Numa perspectiva análoga à da linguística aplicada, restringir a fraseologia aplicada a uma mera aplicação da fraseologia teórica seria impedi-la de partir de um objeto concreto de estudo e, paralelamente, elaborar novas teorias. Como no caso da área da tradução, trata-se, de fato, de um círculo que se retroalimenta. As teorias fraseológicas existentes serviriam de base para as investigações *in situ*. Por outro lado, os fenômenos observados em situações reais de uso, protagonizados

por falantes nativos ou não, passariam a formar uma base de dados, a partir da qual novos aportes teóricos poderiam surgir. Se observarmos a fraseologia aplicada por este ângulo, a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento será de substancial importância.

Em seu quadro-resumo da fraseologia González Rey (2004) sugere como subáreas da fraseologia: a psicofraseologia, a neurofraseologia, a sociofraseologia, a antropologia fraseológica e a etnofraseologia. Para a autora, a fraseologia seria ainda o ponto de partida para a fraseodidática, a fraseotradutologia, a fraseoedição e a fraseologia clínica.

2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA (RE)ENUNCIACÃO FRASEOLÓGICA

Alcançar a tradução perfeita, ou pelo menos, aproximar-se tanto quanto seja possível de um resultado equilibrado tem sido o objeto do desejo dos tradutores em exercício e, sobretudo, daqueles que ainda se encontram em plena formação.

No que diz respeito ao segundo caso, a impressão que se tem é que esses aprendizes esperam encontrar, num curso universitário uma fórmula certa que os leve ao sucesso. Apesar dos estudiosos dessa área já terem aportado muitas reflexões que, observadas com atenção, evitariam o fracasso no desempenho do ato de traduzir, infelizmente não são garantia da inexistência de falhas. A incerteza advém do fato que, no caso da tradução, ainda não se pode falar de um manual que abranja todas as possíveis dificuldades e soluções do processo tradutório.

De acordo com Costa (2005), o aspecto interpessoal surge como o mais importante numa tradução, sendo talvez esse o argumento para a existência de tantas versões para determinados textos. Isso se explica pelo fato de que traduzir implica, inevitavelmente, realizar escolhas. Tais escolhas podem ocorrer de forma mais livre ou num âmbito mais restrito.

As escolhas das quais trata Costa (*op. cit.*) não são outra coisa senão aquilo que Sinclair (1991) define como ‘princípio da livre escolha’ (*open-choice principle*) e ‘princípio idiomático’ (*idiom principle*). Para o primeiro

caso, há uma gama maior de possibilidades em combinações livres no âmbito do texto, desde que se mantenha o devido cuidado com as regras gramaticais e lexicais. No segundo, por outro lado, o usuário de uma língua tem à sua disposição um grande número de frases semi pré-construídas, que constituem o princípio idiomático. Tais tipos de combinações oferecem restrições ainda maiores já que, por mais que ofereçam a falsa sensação de que podem ser analisadas em segmentos, a escolha deve ser unitária, fato já comprovado por Casares (1992[1969]). Segundo Sinclair (1991), o princípio idiomático tem sido relegado a segundo plano por não se adequar ao modelo da livre escolha. Afinal, cientificamente, o trabalho torna-se menos árduo quando é possível seguir uma lógica de raciocínio e se valer de técnicas cujos resultados sejam mensuráveis.

Em sintonia com essa visão mais ampla de língua, Corpas Pastor (1996, p.14) nos adverte que:

a formação, o funcionamento e desenvolvimento da linguagem estão determinados não somente pelas regras livres do sistema, mas também por todo tipo de estruturas pré-fabricadas das quais se valem os falantes em suas produções linguísticas. Nesse aspecto mais fixo, estão inseridas as combinações estáveis de palavras, muito generalizadas na língua, e de importância fundamental na aquisição e o processamento da L1 (língua materna) e da L2 (segunda língua).¹

As frases semi pré-construídas de Sinclair (1991) e as construções pré-fabricadas de Corpas Pastor (1996), são, para atribuir-lhes uma terminologia mais precisa, o que se conhece como unidades fraseológicas (UFs). Tais unidades se caracterizam pela idiomaticidade de que são dotadas. Segundo Zuluaga-Ospina (1980), a idiomaticidade pode ser entendida sob dois aspectos: 1) No sentido etimológico próprio e peculiar de uma determinada língua, o que quer dizer que todas as suas unidades são idiomáticas porque são próprias dela; 2) Pela característica semântica própria de certas construções linguísticas, fixas, cujo sentido não pode se estabelecer a partir dos significados de seus elementos constitutivos.

1 Tradução nossa.

A locução (idiomática), tipo de unidade escolhida como objeto de estudo deste trabalho, é definida por Casares (1992 [1969], p.170) como uma “combinação estável de dois ou mais termos, que funcionam como elemento oracional e cujo sentido unitário consabido não se justifica, como uma soma do significado normal dos componentes”².

A clássica definição de locução oferecida por Casares encerra, em si mesma, algumas de suas características mais relevantes, capazes de explicá-la: 1) Estabilidade/fixação; 2) Constituição a partir de dois termos ou mais; 3) Idiomaticidade; 4) Funcionamento como elemento oracional; 5) Convencionalidade. A menção a uma combinação estável significa, em outras palavras, que não pode haver substituição dos termos constituintes ao bem prazer do falante. Há uma sequência e uma fixação dos termos utilizados numa dada locução que devem ser respeitadas, embora essa estabilidade já tenha sido refutada (ORTIZ-ÁLVAREZ, 2000), além de estar sujeita a desautomatizações. A constituição a partir de dois termos ou mais é uma advertência implícita: se contém apenas um termo não se trata de uma locução e, portanto, não é objeto de estudo da fraseologia. Funciona como elemento oracional e, conseqüentemente, não pode ser entendida a partir de seus termos constituintes separadamente – apenas o conjunto da informação pode oferecer um significado e nesse detalhe reside a sua idiomaticidade. O termo ‘consabido’ traz outra advertência implícita: é preciso que haja uma convencionalidade no significado da locução em questão, isto é, o interlocutor precisa reconhecer aquele significado para que a locução produza algum efeito.

Todas essas características reunidas acabam por remeter a um conjunto de conhecimentos e cuidados exigidos por parte do tradutor. Em sua tarefa de acomodar na língua alvo uma locução, ou qualquer outro tipo de unidade fraseológica, o menor sinal de desatenção, pode conduzir ao erro.

O ato de acomodar uma UF do texto original na língua alvo será aqui denominado de ‘(re)enunciação fraseológica’, em detrimento do termo ‘tradução’. Vista por esse ângulo, a (re)enunciação fraseológica

2 Tradução nossa.

vai além da mera substituição de uma unidade por outra. Mais do que isso, abriga uma ampla gama de possibilidades de incorporação de uma unidade original em outra língua. Essas possibilidades podem variar entre: encontrar uma locução correspondente na língua alvo, total ou parcialmente; encontrar na língua alvo um único lexema que seja capaz de resumir a locução original, sob o risco de que tal ação possa gerar alguma perda de sua expressividade; valer-se da paráfrase para explicar a locução original, sob o risco de incorrer numa infra ou hiper tradução; manter parte ou toda a locução original, como produto do empréstimo de um ou mais termos - nesses casos são bem vindas as notas explicativas; criar uma locução na língua alvo, como produto do decalque, ainda que carentes de fixação e convencionalização; ou em último caso, omitir a locução e apresentar alguma forma de compensação textual pela sua perda. O fato é que sempre haverá uma forma de (re)enunciar a locução no seu novo contexto. Sempre haverá uma maneira de dizê-la novamente, ainda que não seja a ideal, a perfeita. Todas essas possibilidades se resumem em ‘estratégias de (re)enunciação’.

Conscientes de todos os meandros da (re)enunciação fraseológica, o primeiro passo mais sensato a ser dado deverá ser a identificação da tipologia do texto a ser trabalhado.

2.1 Tipologia textual da tradução

A existência de uma vasta teoria da tradução literária desde os primeiros postulados de Cícero é, por si mesma, um indício do quão antiga é essa prática. Em contrapartida, o que se conhece como tradução técnica ou especializada, apesar de algumas reflexões também antigas, só passou a ter maior visibilidade a partir dos anos 60, do Século XX. Esse fortalecimento está certamente vinculado à vocação pragmática da cultura soviética e à preocupação do vienense Wüster (1898-1977) com a precisão terminológica. Não por acaso esse pesquisador austríaco é considerado o pai da terminologia moderna.

A perspectiva diacrônica ora apresentada tem por objetivo tornar clara a distinção entre dois campos de atuação da tradução: a literária e a dos textos técnico-científicos. Berman (1971) apud Camargo (2007)

subdivide a tradução em dois tipos: a de textos literários e a de textos especializados. Segundo esse teórico, no primeiro grupo, ao migrarem, por meio da tradução, de uma língua para outra, provocam mudanças na significação e na abrangência do original. No segundo caso, a mensagem tem como objetivo um fluxo informativo obedecendo a três quesitos: confiabilidade, rapidez e rentabilidade. Em certa medida, o tipo de texto a ser traduzido acaba por estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento da tarefa do tradutor.

A tradução literária, de interesse para este trabalho, poderá se orientar por duas tendências teóricas que ocupam o centro das discussões da área: 1) aquela que se baseia na dicotomia ‘tradução ética’ vs ‘tradução etnocêntrica’ (BERMAN, 2007); 2) o funcionalismo. A dicotomia de Berman (*op.cit.*) entende como tradução ética aquela que não é “nem calco, nem (problemática) reprodução, mas uma tradução ética com sua atenção voltada para o jogo de significantes” (p.16). Já a tradução etnocêntrica seria “aquela que traz tudo à sua própria cultura, às suas normas e valores” (p.28). Em outras palavras, que evita acolher a cultura do outro, substituindo os valores culturais estrangeiros por outros nacionais. Berman opta claramente pela primeira alternativa, a tradução ética. A tradução funcionalista interessa diretamente ao desenvolvimento deste trabalho, já que, de certo modo, contempla a literatura para grandes públicos, o *Best Seller*, fonte para a extração das locuções aqui traduzidas. Esta estaria mais preocupada em atender às necessidades do leitor final.

2.2 Funcionalismo

A partir do novo paradigma proposto por Holmes (1988 [1972]), os estudos da tradução deveriam: preocupar-se com a descrição, em detrimento da prescrição; manter o foco no processo, em detrimento do produto; orientar-se pelas necessidades do contexto de chegada, em detrimento de uma fidelidade cega ao contexto de partida.

O funcionalismo como abordagem teórica nos estudos da tradução literária, talvez tenha sido a concretização mais radical da mudança de paradigma iniciada por Holmes (1988 [1972]). A formulação da teoria

do escopo pelas mãos do alemão Hans Vermeer (1930-2010) traz consigo uma visão de tradução literária cuja meta a ser atingida é satisfazer o leitor alvo.

O termo ‘escopo’ que dá nome à teoria de Vermeer e que, de algum modo, dita as regras para a nova abordagem não é outra coisa senão o que conhecemos numa tradução para o português como ‘objetivo’. Reiss e Vermeer (1996, p.13) alertam que:

Sempre que alguém produz um texto, dirige-se, com alguma consciência, a uma ou várias pessoas e o faz com uma finalidade (mais ou menos determinada). Podemos definir a produção de um texto como uma “ação”, isto é, como um comportamento intencional, com o qual se pretende transmitir uma “informação”³.

O objetivo do qual trata Vermeer abriga uma dupla pergunta que, ao ser respondida, determinaria o caminho pelo qual o tradutor deveria seguir. ‘Por que e para quem se traduz o texto?’. O funcionalismo entende a tradução como um ato de comunicação. Isso significa, em outras palavras, que ele deverá considerar antes de tudo a cultura receptora para que essa ‘comunicação’ se concretize. O texto a ser traduzido deverá ‘funcionar’ naquele novo ambiente. Daí a importância de entender o que é o funcionalismo para este trabalho, já que a (re)enunciação das locuções selecionadas de um *Best Seller* deverá se pautar pelo seu funcionamento na cultura receptora.

2.3 Noções de equivalência

O ato de traduzir, de acordo com o senso comum, significa substituir um texto estrangeiro por outro, em outra língua. Essa visão simplificada de um processo tão complexo nos chega, de certa forma, como herança da época em que a linguística havia adotado métodos das ciências exatas para suas análises. Nessa perspectiva, uma clara representação desse pensamento é a definição de tradução oferecida por Catford (1980 [1965], p.22) na qual afirma que tradução é “a

3 Tradução nossa.

substituição de material textual numa língua (LF) por material textual equivalente noutra língua (LM)”.

Snell-Hornby (1999) é resistente ao termo ‘equivalência’ e a ele se refere como uma enganosa ilusão. Para essa autora a simples transcodificação das unidades de uma língua em outra se apoia em uma tese inconsistente, já que pressupõe certo grau de simetria entre tais línguas.

As unidades de tradução às quais se refere a autora vêm mudando de formato e tamanho ao longo dos anos, segundo a abordagem adotada. Podem assumir o formato de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo ou do texto como um todo. No caso específico das locuções a referência é, no mínimo, a da frase. O fato dessa frase se encontrar inserida num contexto cultural requer, do mesmo modo, que se considere ainda o texto como um todo. Somente dessa maneira seria possível aplicar alguma estratégia de compensação para os casos mais graves que não permitem uma correspondência, ainda que parcial, da locução original.

Para Snell-Hornby (1999) a desconstrução do que ela denomina falácia se daria a partir da análise do próprio conceito de equivalência. Adverte que o termo inglês *equivalence* tem sido usado na linguagem técnica de várias ciências exatas. Numa ciência como a matemática, por exemplo, indica simetria absoluta e reversibilidade. Para a autora, o problema reside no fato de que em inglês se use *equivalence* e *equivalent* tanto nas ciências exatas quanto no âmbito do vocabulário geral. Recorda que foi com esse significado ambíguo que o termo *equivalence* foi usado pela primeira vez na teoria da tradução.

As ponderações de Zuluaga (1998) a respeito do uso do termo equivalência para a tradução das UFs nos levam a acreditar em sua adesão à resistência de Snell-Hornby (1991). Esse fraseólogo, para quem as equivalências são unidades de texto, adverte que elas nem sempre coincidem com as correspondências, que são unidades do sistema. Alerta ainda sobre outro fator, o de que, a princípio, o texto alvo (a tradução) é equivalente ao texto original, mas que a relação contrária não se estabelece. Em outras palavras, a relação de equivalência é unidirecional. Observe-se que, ao apresentar sua classificação de seis possibilidades de

tradução das UFs, em nenhum momento se vale do termo ‘equivalência’, senão ‘correspondência’.

É fato que durante muito tempo o termo ‘equivalência’ foi reproduzido e aceito, no âmbito da tradução, em várias línguas, sem a reflexão e a cautela necessárias. Entretanto, é preciso lembrar que nomes como Benjamin (2008 [1923]) já tratava da impossibilidade de equivalência total em seu seminal texto *A Tarefa do Tradutor*. Do mesmo modo, é preciso considerar que teóricos contemporâneos da tradução literária como Berman (2007), possuem uma visão bastante peculiar de equivalência que, certamente, não coincide com aquela cuja base é a transcodificação.

A (re)enunciação fraseológica, mais do que qualquer outra, requer um cuidado especial com o termo ‘equivalência’. Certamente, todas as características que conformam uma locução, como se pode observar na definição de Casares (1992 [1969]), a tornam um desafio para o tradutor. A dificuldade encontrada na tradução de uma simples palavra se agiganta quando a unidade passa a ser uma frase feita.

Por todos os motivos antes expostos, para este trabalho será utilizado o termo ‘correspondente’ ou ‘correspondência’, em detrimento de ‘equivalente’ ou ‘equivalência’. Numa das acepções do Dicionário Houaiss (2001), ‘correspondência’ é aquilo que apresenta analogia, similitude, que se adéqua que é conveniente e adequado. Do mesmo modo, ao se tratar de fraseotradução o termo ‘(re)enunciação fraseológica’ se revela mais adequado, pelos motivos expostos anteriormente.

2.4 Estratégias de (re)enunciação das locuções

Por mais espinhoso que seja o tema, é possível citar alguns autores que apresentam sugestões concretas de (re)enunciação fraseológica. Entre eles se destacam os trabalhos de Mona Baker (1992, 2011), Zuluaga-Ospina (1998), e Corpas Pastor (2003).

Para um trabalho como o que foi realizado com aprendizes de tradução, em início de curso, recomendamos a última autora pelo fato de seu trabalho contemplar, de alguma forma, as reflexões dos outros

autores. Corpas Pastor (2003), considerando os trabalhos de Gläser (1986a, 1986b), apresenta quatro possibilidades de equivalência, ainda que o termo ‘equivalência’ utilizado por ela soe incômodo.

Equivalência total: quando ambas as locuções apresentam o mesmo significado denotativo e conotativo (expressivo, emocional e estilístico). Coincidem os mesmos níveis diastráticos, diafásicos e diatópicos. Trata-se, geralmente de conceitos comuns ao âmbito técnico, ao mundo das ciências, do cinema, dos esportes, da política, etc. Ainda pode ocorrer quando as metáforas são de fácil reconhecimento por várias culturas, como é o caso de *the black sheep of the family* → *a ovelha negra da família*.

Equivalência parcial: quando se utiliza uma locução da língua alvo que apresenta diferenças de significado denotativo ou conotativo; ou que pertence a variedade (diastrática, diafásica y diatópica) distinta; ou que é traduzida por uma unidade léxica simples, carente dos valores expressivos da locução original. Ex.: *to put the car before the horses* → *empezar la casa por la ventana*.

Equivalência nula: quando não há um correspondente na língua alvo, por razões de ordem linguística, cultural, histórica, etc. O tradutor geralmente opta pela paráfrase ou outra técnica de transferência. Ex.: *poner el mundo por montera* → *not to care what people think*.

Equivalência aparente: quando há uma similitude quanto aos elementos constitutivos de ambas as locuções, mas semanticamente não correspondem. É o que se conhece como falsos cognatos/falsos amigos. Ex.: *to have one's wires crossed* não corresponde a *tener los cables cruzados*, mas a *sufrir un malentendido*.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

A atividade que gerou os dados para a análise deste trabalho foi desenvolvida com alunos do primeiro semestre de um curso universitário, cujo objetivo é formar tradutores no par linguístico português/espanhol.

Dividiu-se em duas etapas: 1) questionário exploratório e; 2) tradução de locuções.

Quanto à primeira etapa, o objetivo do questionário exploratório se concentrou em obter dados sobre a formação em espanhol dos participantes, bem como suas opiniões acerca da aprendizagem e uso das unidades fraseológicas, em geral.

Quanto à (re)enunciação das locuções, propriamente ditas, foram selecionados 10 trechos do *Best Seller La Sombra del Viento*, do catalão Carlos Ruiz Zafón (2001). Os trechos escolhidos obedeceram alguns critérios importantes: propor a (re)enunciação de locuções que apresentassem um grau crescente de dificuldades - da mais transparente a mais opaca; variar na tipologia das locuções propostas (verbais, nominais, adverbiais, com elementos arcaicos, etc.); facilitar o reconhecimento das locuções, destacando-as em negrito, por se tratar de alunos iniciantes.

3.1 Participantes da Pesquisa

- O grupo é composto de 22 participantes.
- Quanto ao conhecimento da língua espanhola, 11 podem ser considerados de nível avançado e 11, de nível básico.
- Todos os participantes reconhecem que é importante o conhecimento das frases feitas⁴ (provérbios, refrãos, expressões idiomáticas/locuções) de uma língua estrangeira no âmbito da tradução.
- Todos os participantes reconhecem que é importante o conhecimento das frases feitas (provérbios, refrãos, expressões idiomáticas/locuções) da língua materna no âmbito da tradução.
- No que se refere ao estudo formal das UFs do espanhol, 9 declaram ter passado por esse processo; 13 deles declaram não ter tido essa oportunidade.

4 Optou-se pelo uso de 'frase feita', em detrimento de outra terminologia mais específica no questionário, para facilitar o seu reconhecimento pelos participantes.

- Quanto ao estudo formal das UFs do português, 10 participantes declararam ter passado por esse processo; 12 deles declaram não ter tido essa oportunidade.
- No que diz respeito à capacidade de lidar com as UFs do espanhol, 10 participantes se declaram com conhecimento suficiente para enfrentá-las durante o processo tradutório; 12 deles não acreditam estar suficientemente preparados para tal empreitada.
- No que concerne à capacidade de lidar com as UFs do português, 15 participantes se declaram com conhecimento suficiente para enfrentá-las durante o processo tradutório; 7 deles não acreditam estar suficientemente preparados para tal empreitada.
- Com relação à capacidade de distinguir entre uma UF e outra, 6 participantes se declaram capazes de fazê-lo; 16 deles não se sentem capazes de realizá-la.
- Quanto às estratégias de tradução das UFs sugeridas, num primeiro momento, 7 participantes tentariam encontrar uma UF correspondente; 3 participantes se valeriam da paráfrase; 7 participantes combinariam encontrar uma locução correspondente + usar a paráfrase; 2 participantes combinariam encontrar uma locução correspondente + usar a paráfrase + traduzir literalmente; 1 participante combinaria usar a paráfrase + eliminar a UF; 2 participantes se abstiveram de responder.

3.2 (Re)enunciação das locuções propostas

Para o desenvolvimento dessa atividade de tradução os participantes foram instruídos com antecedência a levarem para a sala de aula todo o material que tivessem disponível, como dicionários gerais, bilíngues, além de computadores para fazerem uso da Internet.

Do mesmo modo, foram instruídos de que o processo deveria passar por três etapas: 1) identificação da locução; 2) interpretação da locução; 3) decisão pela estratégia mais conveniente para a sua (re)enunciação. Cabe

aqui um duplo esclarecimento. A primeira etapa lhes foi facilitada, com a grafia da UF em negrito. Ademais, na terceira etapa é importante ressaltar que ela não se resume simploriamente a busca de equivalências. Mais que isso, trata-se de uma decisão mais ampla entre os procedimentos tradutórios.

Para facilitar a compreensão do processo ocorrido, os dados serão apresentados na seguinte sequência: locução original e seu significado; trecho da obra *La Sombra del Viento*; soluções aplicadas e o número de ocorrências; considerações.

Locução 1: *de Pascuas a Ramos*. Locução adverbial usada para se referir a um longo período entre um acontecimento e outro.

De Pascuas a Ramos, a la Bernarda le salían novios que le pegaban, le sacaban los pocos cuartos que tenía en una cartilla de ahorros, y tarde o temprano la dejaban tirada (p.43).

de vez em quando = 11; de tarde em tarde = 1; de tempo em tempo = 2; às vezes = 1; dificilmente = 1; de vez em nunca = 1; raramente = 3; de tempos em tempos = 1; de quando em quando = 1.

Das soluções apresentadas pelos participantes, pelo menos três delas apresentam algum tipo de problema. Em ‘de tarde em tarde’, houve uma tradução literal do significado apresentado pelo DRAE, que não costuma ser usual em português. ‘De tempo em tempo’, em singular não é a forma mais usual, mas ‘de tempos em tempos’. Em ‘de vez em nunca’ parece ter havido alguma espécie de desautomatização da locução original em português. Observe-se que em nenhuma delas é usado um plano metafórico, como na locução original - apenas locuções ou lexemas completamente transparentes.

Locução 2: *ser (alguien) un cantamañanas*. Locução adjetiva, usada para se referir à pessoa irresponsável, que não cumpre o prometido e por isso não merecedora de crédito.

La portera frunció el ceño, decidiendo si me catalogaba de cantamañanas o me concedía el beneficio de la duda. Adopté la más angelical de mis sonrisas (p.107).

irresponsável = 13; charlatão = 1; falastrão = 1; delinquente = 1; indigno de crédito = 2; ser (alguém) flor que não se cheire = 1; vagabundo = 2; displicente = 1.

Das soluções apresentadas pelos participantes, apenas uma delas é uma locução (com correspondência parcial) - ‘ser flor que não se cheire’. Cabe esclarecer que a forma usual dessa locução é ‘não ser flor que se cheire’. As outras soluções variam entre lexemas simples e paráfrase, sendo ‘charlatão’, ‘falastrão’ e ‘delinquente’ inapropriados e, ‘indigno de crédito’, uma reconstrução do significado da locução oferecido pelo DRAE.

Locução 3: *hacerle la rosca (a alguien)*. Locução verbal, utilizada para aludir ao ato de bajular uma pessoa para tirar proveito dela.

Le hacía la rosca a don Gustavo sin dignidad ni decoro, y flirteaba con la Bernarda en la cocina, haciéndola reír con sus ridículos regalos de bolsas de peladillas y pellizcos en el culo (p.49).

puxar o saco = 12; bajular = 3; adular = 3; babar o ovo = 1; ganhar a confiança = 1; adular e bajular = 1; cortejar = 1.

Este é um tipo de locução que, apesar de seu alto grau de opacidade, encontra correspondência com alguma facilidade na língua alvo. Todas as soluções apresentadas, seja por meio de um lexema simples, paráfrase, ou correspondência parcial, são válidas. Merece destaque ‘puxar o saco’ por ter ocorrido, acertadamente, um maior número de vezes. As reservas que se poderiam fazer dizem respeito aos casos de ‘adular e bajular’, o que resulta numa hiper tradução e, ‘babar o ovo’ que, por mais correspondente que seja semanticamente, poderia causar certo incômodo, pelo fato de ser demasiadamente vulgar.

Locução 4: *darle (a alguien) en la nariz*. Locução verbal, utilizada para expressar a suspeita de alguém em relação a um fato, usando o olfato, metaforicamente, para intuí-lo.

Mi hija estaba por entonces soltera y a mí me daba en la nariz que Carax andaba un poco atontado con ella. Mi Nuria es de las que rompen corazones con sólo entrar en una tienda (p.67).

desconfiar = 4; suspeitar = 4; agradar = 4; ter um pressentimento = 1; parecer = 5; perceber = 1; dizer (algo alguma coisa a alguém) = 1; saltar (algo) aos olhos (a alguém) = 1; estar (algo) na cara = 1.

Para esta locução as soluções apresentadas variam entre usar um lexema simples (desconfiar, suspeitar, agradar, parecer, perceber) com o qual se resume o seu significado; usar uma paráfrase para aproximar-se do significado original (ter um pressentimento, dizer algo alguma coisa a alguém - “algo me diz que...”); usar locuções supostamente correspondentes na língua alvo. No que diz respeito a essas últimas, as locuções supostamente correspondentes, cabe uma ressalva. Observe-se que ‘saltar aos olhos’ e ‘estar na cara’ deixam a impressão de estarem um passo além da desconfiança. Ao contrário da locução, dão a entender que o interesse do personagem Carax por Nuria é um fato consumado, e não apenas uma suspeita do personagem-narrador.

Locução 5: *atar (alguen) cabos*. Locução verbal, utilizada para aludir à conclusão a qual chega alguém, após analisar dados previamente oferecidos e não considerados.

*El otro día, mientras me explicabas la historia de Julián Carax y de Penélope Aldaya, no reparé en ello. Luego, por la noche en casa, **até cabos** y recordé que había oído hablar a mi padre de la familia Aldaya alguna vez, y de esta casa en particular (p.214).*

omissão da locução = 3; ligar os pontos = 4; juntar as coisas = 3; concluir = 1; juntar os pontos = 1; juntar as ideias = 1; chegar à conclusão = 1; juntar as peças = 1; colocar as peças no lugar = 1; ligar as coisas = 1; concluir o assunto = 1; juntar os fatos = 1; relacionar os fatos = 2; formar o quebra-cabeça = 1;

Neste tópico é possível observar três casos curiosos de omissão da locução. Em dois deles os participantes utilizaram ‘retomar’ e ‘retomar o assunto’, para fazer frente, supostamente, à locução original. Analisando as soluções empregadas, parece ser que a intenção era resumir a locução a um único lexema, ou parafraseá-la. Entretanto, ao realizar uma segunda análise, percebe-se que tais soluções não nos remetem ao significado de ‘chegar a uma conclusão’ da locução original. Outras soluções empregadas são o uso de locuções correspondentes como ‘ligar os pontos’, ‘juntar as peças’, ‘colocar as peças no lugar’ e ‘formar o quebra-cabeça’. Outras soluções menos elaboradas trataram de usar um lexema ou outras construções com mais de uma palavra, tais como: ‘concluir’ ou ‘relacionar os fatos’.

Locução 6: (no) pegar ojo (alguien). Locução verbal, utilizada para se referir ao fato de alguém não dormir durante a noite.

*Cerré los ojos e intenté conciliar la imagen, el tacto y el olor de Bea. La noche anterior **no había pegado ojo** y pronto me venció la fatiga (p.320).*

não pregar o olho = 8; não pregar os olhos = 9; não dormir = 2; não conseguir dormir = 2; não fechar o olho = 1.

Dentre todas as locuções selecionadas para a atividade de tradução desenvolvida, esta parece ser aquela de maior reconhecimento pelos participantes. A razão pela qual não tenham ocorrido grandes problemas em relação a ela pode ser o fato de que conta com uma correspondência total na língua alvo, além de ter uma alta frequência de uso. Cabe ressaltar que a locução em português ‘não pregar o olho’ apresentou ainda uma quantidade de ocorrências consideráveis - 9 ao total - da variação em plural dessa mesma locução ‘não pregar os olhos’. O uso de apenas 8 delas em singular é motivo suficiente para repensarmos a questão da fixação/estabilidade das UFs. É possível contar ainda com uma correspondência parcial: ‘não fechar o olho’, além de soluções simples tais como: ‘não dormir’, ou ‘não conseguir dormir’.

Locução 7: ser (algo) vox populi. Locução com a presença de elementos arcaicos (o latim), para referir-se a um fato consabido.

Lo que puedo contarle de Fumero es vox populi. La primera vez que oí hablar de él, el futuro inspector era un pistolero al servicio de la FAI. Se había labrado toda una reputación porque no tenía miedo ni escrúpulos. Le bastaba un nombre y lo despachaba de un tiro en la cara en plena calle al mediodía (p.295).

ser (o próprio Fumero) famoso = 4; ser fato conhecido (sobre Fumero) = 1; ser senso comum (sobre Fumero) = 2; ser (o próprio Fumero) a voz do povo = 1; ser conhecido por todos (sobre Fumero) = 1; ser (o próprio Fumero) popular = 1; ser o que todos sabem (sobre Fumero) = 2; ser verídico e de conhecimento de todos (sobre Fumero) = 1; ser apenas rumores (sobre Fumero) = 1; ser de senso comum a todos (sobre Fumero) = 1; ser voto popular (sobre Fumero) = 1; ser o que o povo diz (sobre Fumero) = 1; ser da voz do povo (sobre Fumero) = 1; tornar-se famoso (o próprio Fumero) = 1; ser vox populi (sobre Fumero) = 1; ser fofoca (sobre Fumero) = 1; ser o que todo mundo já sabe (sobre Fumero) = 1.

Esta é uma locução, cujas soluções surpreendem pela diversidade. Talvez a razão advenha do fato do latim não ser usado em grande escala no português do Brasil, ocorrendo de forma mais restrita em âmbitos específicos, como do direito, por exemplo. Algumas dessas soluções apresentam problemas que merecem ser mencionados, já que manifestam certa confusão na interpretação e no manuseio da locução original. Por exemplo: ‘ser famoso’; ‘ser a voz do povo’; ‘ser popular’; ‘tornar-se famoso’, colocam o personagem Fumero numa posição de destaque, como se fosse ele famoso. Entretanto, o uso da locução, originalmente, deixa bem claro que não se trata de ser o personagem famoso ou não. O que está em questão é o que se diz sobre ele, que é de conhecimento de todos. ‘Ser voto popular’; ‘ser da voz do povo’, também se tornam tentativas frustradas de (re)enunciação em sua estrutura. O uso dos termos ‘rumores’ e ‘fofoca’ transmitem uma informação equivocada, já que coloca em dúvida a veracidade dos fatos quando, na verdade, o que se diz sobre Fumero é fato consabido. Observe-se que apenas numa ocorrência a locução original com elementos de uma língua arcaica (o

latim) é utilizada. Diante das evidências, percebe-se que a manutenção da língua latina na (re)enunciação da locução não encontra boa acolhida nesse grupo de tradutores em formação.

Locução 8: *tomarle el pelo (a alguien)*. Locução verbal utilizada, nesta acepção, para descrever o ato de zombar de alguém, tomando-o por bobo.

Pero ¿qué es esto? ¿Un criaajo? ¿Me están tomando ustedes el pelo? Julián, que era consciente de la significancia pública del personaje pero que no se sentía intimidado por él en absoluto, replicó: “Señor Aldaya, pelo para tomarle a usted no hay mucho, que esa coronilla parece la Plaza de las Arenas, y si no le hacemos rápido un juego de sombreros le van a confundir a usted la closca con el plan Cerdá (p.191).

sacanear alguém = 1; ser uma brincadeira = 1; tirar sarro de alguém = 4; tirar sarro da cara de alguém = 1; tirar sarro com a cara de alguém = 1; tirar onda com alguém = 1; caçoar de alguém = 1; rir de alguém = 1; **zuar** (*sic.*) alguém = 1; arrancar os cabelos de alguém = 2; passar a perna em alguém = 1; gozar alguém = 2; debochar de alguém = 1; zombar de alguém = 1; tomar o pelo de alguém = 1; abstenções = 2.

Neste excerto há apenas uma locução de fato. Entretanto, há em sua sequência um emaranhado de intertextualidades em tom irônico, além de outras referências geográfico-culturais de Barcelona. Para esta análise, vale lembrar que será considerada apenas a (re)enunciação da locução. Ainda assim, percebe-se que não há uma homogeneidade nas soluções apresentadas. Observem-se as correspondências equivocadas, sem a menor sombra de dúvida: ‘tomar o pelo’ e ‘arrancar os cabelos’. Não se poderia alegar o não reconhecimento da locução por parte dos participantes, já que se encontrava grafada em negrito, num aviso prévio de que se trata de uma locução. Ainda assim, tudo leva a crer que houve uma tradução literal dos seus termos constituintes, resultando numa sequência que não corresponde ao significado da locução original. Outro fator que denuncia a dificuldade encontrada pelos participantes é o fato de que dois deles simplesmente se abstiveram de enfrentar a tradução de todo o tópico 8. Ainda é possível perceber algum problema na interpretação

da locução original na solução ‘passar a perna’. Algumas soluções como ‘tirar sarro de alguém’ ou ‘da cara de alguém’; ‘tirar onda com alguém’, ‘zuar (*sic*) alguém’ soam demasiadamente vulgar. Outras, com o uso de lexemas simples, valem-se de verbos como: ‘sacanear’, ‘caçoar’, ‘rir’, ‘debochar’, ou de um substantivo, como é o caso de ‘brincadeira’.

Locução 9: *salirle de los cojones (a alguien)*. O termo ‘cojón’ ou sua variante no plural é a base para muitas UFs em espanhol, na maioria das vezes, bastante vulgares. A locução verbal em questão se refere a uma decisão que toma alguém sem lhe importar ter um motivo ou não para fazê-lo, apenas por ter o desejo de fazê-lo.

—*A mí no me venga con estas mierdas, porque si me sale de los cojones le pego un par de hostias y le cierro el chiringuito, ¿estamos? Pero hoy estoy de buenas, así que le voy a dejar sólo con la advertencia* (p.130).

omissão da locução = 2; se der na telha (a alguém) = 3; o tempo vai fechar = 2; se perder a paciência = 2; se perder a cabeça (alguém) = 1; se der na cabeça (de alguém) = 1; se der vontade = 1; se encher o saco = 1; se a coisa ficar preta = 1; se desejar = 1; se quiser = 1; abstenções = 6.

Neste tópico, é preciso reconhecer que não se trata de uma tarefa fácil. Note-se que há uma sequência de três locuções, com um alto grau de opacidade - pelo menos para um falante de português, na qual as duas últimas estão diretamente ligadas à primeira. Pelo mesmo motivo já mencionado anteriormente - o de se tratar de uma turma de iniciantes optou-se por considerar, neste trabalho, apenas a primeira delas. Pode-se observar o seu nível de dificuldade pelo número de participantes que se abstiveram de enfrentar essa tarefa - 6, num total, além das omissões da locução, num total de 2. Apenas uma locução com correspondência parcial foi utilizada de forma apropriada - ‘se der na telha’. O uso da locução ‘(se) encher o saco’ não alcança o sentido da original. A locução ‘o tempo vai fechar’, da forma como é utilizada, não soa como solução coerente dentro do contexto. Restam as outras opções, construídas a partir de lexemas simples ou de paráfrase.

Locução 10: *ponerle (alguien) el cascabel al gato*. Locução verbal, utilizada para representar o enfrentamento de uma situação muito difícil, da qual ninguém quer ser o protagonista.

Y ahí es donde entra usted, Fermín. Mientras Daniel le pone el cascabel al gato, usted se aposta discretamente vigilando a la sospechosa (...) (p.273/274).

distrair = 3; colocar a isca na armadilha = 1; fazer a armadilha = 1; plantar a semente na armadilha = 1; preparar a armadilha = 1; montar a armadilha = 1; jogar a isca = 2; enfrentar a situação = 1; enfrentar a situação difícil = 1; enfrentar a situação mais perigosa = 1; jogar o verde = 1; por a sineta em alguém = 1; por o rastreador no gato = 1; colocar a cobra atrás do gato = 1; realizar o plano = 1; abstenções = 4.

Neste caso, se o tradutor optar por uma locução em português, terá à sua disposição ‘por o guizo no gato’. Embora não seja uma locução popular entre os mais jovens, ela existe e é a que melhor funcionaria numa situação como essa. Talvez por esse motivo nenhum dos participantes do grupo, predominantemente jovem, tenha feito um uso correto dessa locução. De todas as soluções apresentadas, merecem destaque as tentativas que mais se aproximam da locução ideal, como por exemplo: ‘por a sineta em alguém’ e ‘por o rastreador no gato’. Entretanto, as duas apresentam algum tipo de desvio. Na primeira o participante usa a seguinte construção: “Enquanto Daniel lhe põe a sineta (...)”. Note-se que o termo utilizado é ‘sineta’, em detrimento de ‘guizo’, que está convencionalizado. Ademais, a sineta é ‘posta’ diretamente no personagem Nuria. Há aí uma transferência do objeto indireto ‘gato’ para ‘Nuria’. No segundo caso, o participante modernizou a locução, convertendo ‘guizo’ em ‘rastreador’. A solução ‘colocar a cobra atrás do gato’ se mostra totalmente inadequada, em primeiro lugar por não fazer parte do acervo fraseológico brasileiro e, em segundo lugar, por não alcançar o significado conotativo proposto pela locução original. Em outros casos, os participantes optaram pela paráfrase em construções como: ‘enfrentar a situação’, ‘enfrentar a situação difícil’, ‘enfrentar a situação perigosa’. Como opções equivocadas há algumas soluções usando um simples lexema ou frases, tais como: ‘distrair’, ‘colocar a isca na armadilha’,

‘fazer, preparar, ou montar a armadilha’, ‘jogar o verde’. O fato de quatro participantes terem se negado a realizar a tradução é um indicativo da dificuldade de manuseio da locução em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido não teve como objetivo avaliar e atribuir-lhes uma nota aos participantes. Antes de tudo, a prioridade não era outra senão conscientizá-los da importância da fraseologia no processo tradutório. Essa conscientização, visou a permitir-lhes um primeiro contato com a combinação dos temas ‘fraseologia’ e ‘tradução’, além de inspirá-los a desenvolver suas próprias habilidades no que diz respeito às técnicas e estratégias de (re)enunciação das UFs. Por esse motivo, mais do que a necessidade de atribuir-lhes uma nota, tornou-se imperioso analisar a qualidade das soluções apresentadas.

Num primeiro momento, ao se depararem com o material de trabalho, a sensação que se notou no ambiente era de pânico, talvez pela enganosa crença amplamente difundida de que tradução é sinônimo de equivalência. A partir do momento em que lhes foram apresentadas algumas das estratégias de Corpas Pastor (2003), por meio das quais puderam finalmente compreender que havia outras possibilidades, além da correspondência total, a confiança e o entusiasmo foram facilmente detectados durante o desenvolvimento da atividade.

Dos resultados obtidos é possível afirmar que:

1) Mesmo à vontade para desenvolver a atividade, o número de participantes que optou por não enfrentar a tarefa de (re)enunciação das locuções mais opacas inspira reflexões. Talvez seja necessário o desmembramento do que foi realizado em apenas uma etapa, em outras menores. Esse desmembramento permitiria um trabalho mais específico e intenso com aquelas locuções que não oferecem uma compreensão imediata ou, em outras palavras, aquelas com um maior grau de opacidade.

2) Ainda no que se refere à opacidade, houve problemas na interpretação da locução ‘tomar el pelo’. Houve casos de interpretações

literais que acabaram por resultar em (re)enunciações equivocadas, sem nenhum sentido dentro do contexto, como são os casos de ‘tomar o pelo’ ou ‘arrancar os cabelos’.

3) Houve certa resistência na conservação dos elementos de uma língua arcaica na locução (re)enunciada, como no caso ‘*ser vox populi*’. A grande maioria dos participantes optou por dizê-lo de outra maneira em português. Tal atitude se torna um indicativo de que é preciso abordar o tema com mais frequência.

4) O fato de que nenhum dos participantes tenha aventado a possibilidade do uso de ‘por/colocar o guizo no gato’ na questão 10 é motivo para que nos preocupemos um pouco mais com atividades que abordem o acervo fraseológico da língua materna. Muitas vezes as atenções recaem apenas sobre o acervo fraseológico da língua estrangeira, o que não é suficiente para o processo tradutório.

É preciso lembrar sempre que não é possível contar com um manual de tradução capaz de abordar todos os seus inúmeros problemas. Quando o problema específico se refere à fraseologia, é preciso considerar ainda que, por mais que se desenvolvam estratégias que facilitem sua (re) enunciação, estas estarão sempre no plano da sugestão, não da prescrição. Entende-se que ‘sugerir’ se mostra mais apropriado, uma vez que cada tradutor carrega consigo sua própria bagagem cultural e peculiaridades, o que o levará a optar por uma estratégia em detrimento de outra. O certo é que, nessa perspectiva, as unidades fraseológicas sempre serão passíveis de (re)enunciação. Do contrário não seria possível contar as muitas traduções que têm formado e alimentado tantas culturas através dos séculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA-FILHO, J.C.P. **A linguística aplicada na grande área da linguagem**. Disponível em: www.sala.org.br/index.php/estante/academico/61-a-lingueistica-aplicada-na-grande-area-da-linguagem. Acesso em: 09.out.2015.

BAKER, M. **In other words. A coursebook on translation**. 2 ed. London, New York: Routledge, 2011.

- BAKER, M. **In other words. A coursebook on translation.** London: Routledge, 1992.
- BENJAMIN, W. «A tarefa-renúncia do tradutor.». In: CASTELLO-BRANCO, L. **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin. Quatro traduções para o português.** Belo Horizonte: FALE/UFM, 2008 [1923].
- BERMAN, A. **A tradução e a letra, ou, o albergue do longínquo.** Trans. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan y Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- BRASIL. «**Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.**» Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- CAMARGO, D. C. Tradução e tipologia textual. In: **Tradução: teoria e prática**, v. 16, 2007: 46-52.
- CASARES, J. **Introducción a la lexicografía moderna.** 3 Ed. Colección Textos Universitarios, nº 17. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992 [1969].
- CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da tradução: um ensaio de linguística aplicada.** Trad. Maria da Glória Novak. São Paulo: Cultrix, 1980 [1965].
- CORPAS PASTOR, G. **Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y tradutológicos.** Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2003.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española.** Madrid: Gredos, 1996.
- COSTA, W. C. O texto traduzido como re-textualização. In: **Cadernos de Tradução**, vol. 2, n.16. Florianópolis, 2005: 25-55.
- GARCÍA-PAGE, M. **Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones.** Barcelona: Athropos, 2008.
- GONZÁLEZ-REY, M. I. A Fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. In: **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, n. 6, 2004: 113-130.
- HOLMES, J. S. The name and the nature of translation studies. In: **Studies, Translated! Papers on literary translation and translation.** Amsterdã: Rodopi, 1988 [1972].
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Instituto Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- MARTÍNEZ, M. C. I. Achegas da fraseoloxía á didáctica da lingua e a literatura. In: **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, n. 7, 2005:75-790.
- ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: GONZALEZ REY, I (Org.). **Les expressions figées en didactique des langues étrangères.** 1 ed, v. 1. Proximités E.M.E, 2007. 159-179.

- ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. Ensino de línguas próximas, isso são outros quinhentos: a questão das expressões idiomáticas nas aulas LE. In: TROUCHE, A. G.; PARAQUETT, M. (Orgs.). **Formas e Linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.
- PARAQUETT, M. As expressões idiomáticas no ensino de línguas próximas. *In: Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. UFG, 2002.
- PENADÉS-MARTÍNEZ, I. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Edinumen, 1999.
- REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Trad. Sandra García Reina y Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996.
- RUIZ-GURILLO, L. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. In: **Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics**, V (2000): pp. 259-275.
- SINCLAIR, J. **Corpus concordance collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SNELL-HORNBY, M. **Estudios de traducción. Hacia una perspectiva integradora**. Trad. Ana Sofía Ramírez. Salamanca: Ediciones Almar, 1999.
- RUIZ-ZAFÓN, C. **La sombra del viento**. Barcelona: Editorial Planeta, 2001.
- ZULUAGA-OSPINA, A. Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas. In: **Lingüística y Literatura**, v. 34/35, 1998: pp. 203-220.
- ZULUAGA-OSPINA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt a.M., Bern, Cirencester/U.K.: Lang, 1980.



REFLETINDO SOBRE OS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE LETRAS E A FORM(AÇÃO)
DE PROFESSORES DE ESPANHOL

María Luisa Ortiz Alvarez
(Universidade de Brasília)

“Há de se considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do Inglês e do Espanhol no Brasil”
(PCNs, 2000, p. 40)

“A ação educativa não é algo pronto e definitivo; pelo contrário suscita muitos questionamentos, discussões, planos e realizações. O processo ensino-aprendizagem exige um contínuo repensar e um constante recriar.”
(HAYDT, 1995, p. 5)

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. As mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois passa-se a exigir deles novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente. (ORTIZ ALVAREZ, 2010, pp. 236-237) Busnardi e Cassemiro (2010, p. 3) afirmam que a

globalização é um fenômeno social muito complexo “o qual não engloba apenas mercado internacional, quebra de fronteiras, compressão temporal e espacial, mas que, em proporções distintas, também afeta a vida sociocultural de todas as pessoas do mundo, de maneira geral”. Por sua vez, Kumaravadivelu (2008, pp. 31-32) acredita que

“a [...] globalização se refere a uma força dominante e guiadora que está moldando uma nova forma de interconexão e movimentação entre nações, economias e povos. Resulta na transformação da vida social contemporânea em todas as suas dimensões econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, ecológicas e individuais”.

Refletindo sobre as relações entre globalização e linguagem e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, podemos afirmar que a linguagem possibilita ao homem conhecer, meditar e discutir o mundo ao seu redor; permite compreender o Outro através de sua fala, bem como transmitir seus conhecimentos. A globalização tem contribuído para uma massificação sem precedentes, tanto na esfera econômica quanto no campo cultural (CANCLINI, 2010; HAGEGE, 2012) e, ao mesmo tempo, o ensino das línguas estrangeiras (doravante LE) vem sentindo o forte impacto da globalização. Estas últimas assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais e permitem que as pessoas se aproximem de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam a sua integração num mundo globalizado.

Assim, nessa “aldeia global”, o papel das línguas estrangeiras para a formação do cidadão justifica-se pela sua relevância social, pois além de serem um instrumento de comunicação entre diferentes comunidades linguísticas, estabelecem pontes entre culturas e o seu conhecimento e estudo permitem desenvolver uma atitude de abertura e respeito às diferenças, à diversidade, dentro de uma abordagem intercultural. Portanto, neste contexto, as línguas, de uma maneira geral, portadoras de visões de mundo servem como instrumentos de comunicação, adquirem um papel crucial e, ao mesmo tempo, fazem com que o debate em torno do

tema da formação de professores de LE seja um dos objetos principais nas pesquisas das últimas décadas.

Nesse sentido, Consolo e Aguilera (2010) afirmam:

[...] o objetivo é retomar, portanto, a reflexão sobre a função da língua estrangeira no contexto nacional, reafirmando a sua importância na constituição da cidadania frente aos valores e necessidades que surgiram com a globalização da sociedade contemporânea. [...] O conceito de cidadania defendido por estas orientações refere-se à necessidade atual que o cidadão tem de compreender a posição que ocupa na sociedade, bem como as motivações que o levam a estar ali. Assim, o ensino de LE pode incluir o desenvolvimento da cidadania por meio de atividades que remetam o aluno a um processo de conscientização de seu papel dentro da sociedade. CONSOLO e AGUILERA (2010, p. 142)

Diante desse quadro, pensamos que podem existir algumas limitações nos cursos de formação de professores de Letras. Entendemos que o estudo de possíveis insuficiências, em particular, aquelas relacionadas à organização curricular, podem apontar direcionamentos válidos para auxiliar na grande necessidade de repensar os cursos de Licenciatura em Letras e assim possamos oferecer à sociedade, profissionais de LE mais capacitados e propiciar a mudança da realidade do Brasil, neste caso, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do Espanhol.

A nossa intenção é aprofundarmos a discussão sobre os Projetos Político - Pedagógicos (doravante PPPs) e os currículos dos Cursos de Letras – Espanhol, pois fazendo uma análise prévia percebemos algumas lacunas quanto ao cumprimento das orientações dos documentos oficiais para a organização dos cursos de licenciatura, assim como na organização curricular de alguns cursos que podem estar comprometendo o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o profissional de Letras. Direcionamos o nosso olhar, exclusivamente, para os cursos de Letras – Espanhol que é a área em que o nosso trabalho se insere, com o intuito de termos uma visão geral do perfil desejado

para o formando, futuro profissional de Espanhol. Analisamos, assim, os Projetos Políticos Pedagógicos de alguns cursos, no que diz respeito ao perfil, competências e habilidades programadas e desejadas em cada uma das instituições analisadas.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] O curso de graduação em Letras não pode ser pensado isoladamente, mas deve ser discutido a partir dos problemas que afetam todos os níveis de ensino no Brasil’.

José Luiz Fiorin (1986-1987)

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A Educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação.
Paulo Freire (1982)

Este tópico começa com uma epígrafe trazida de um artigo publicado em 1987 na revista *Alfa* de autoria de um dos mais prestigiados linguistas brasileiros, José Luiz Fiorin. O autor faz um balanço dos cursos de Letras, refletindo sobre os problemas enfrentados naquela época, além de sugerir propostas concretas para tentar subsanar as dificuldades constatadas. Apesar de o artigo ter sido editado há mais de 30 anos, podemos observar que os problemas de hoje, são praticamente os mesmos. Portanto, ao discutir as questões da formação de professores de LE estarei me baseando naquelas às quais Fiorin (op. cit.) fez menção, pois concordamos plenamente com as críticas e sugestões dadas pelo autor.

Assim, na esteira de Fiorin (1986-1987) e de outros teóricos, a saber: Tardif (2002), Almeida Filho (2000) Bohn (2001) Paiva (2001, 2003, 2005), Benevides (2006), Ortiz Alvarez (2010), Pimenta & Lima (2010), Volpi (2001), dentre outros, a perspectiva, de se (re)pensar os cursos de Letras é uma questão essencial para melhorar a qualidade dos professores em formação.

A formação do professor de LE tem relação direta com o contexto local e global e a sua construção se dá científica e culturalmente, social e politicamente pelos diversos atores humanos e instâncias criadas pela humanidade. Por esta razão, a formação ocorre em consonância com os anseios da sociedade, logo não é completamente autônoma e isolada do mundo ao definir suas diretrizes ou papéis.

A universidade é considerada um espaço de criação e recriação do saber, mas hoje depara-se com o grande desafio de formar profissionais para atuarem com capacidade, habilidade e competência em um mundo em constantes e vertiginosas transformações. Para poder alcançar esse objetivo faz-se necessária uma reflexão sobre a organização curricular, os projetos político - pedagógicos dos cursos de formação que devem perpassar as atividades acadêmicas – teoria e prática, as relações interpessoais, as concepções de educação, etc. Um projeto curricular coerente com as utopias e necessidades dos agentes envolvidos e com as práticas pedagógicas multi-contextualizadas. Assim, a universidade é o lugar em que o futuro professor vai a construir, (re) e (des) construir concepções de ensino e aprendizagem, norteadoras de sua futura prática docente que, de fato, se iniciarão no momento do seu contato com a escola e com os seus alunos.

Nesse sentido, Fiorin (op. cit.) ressalta:

(...) os alunos chegam na universidade sem uma convivência prévia com os valores e as práticas que fazem parte do cotidiano de uma escola superior. Não têm o hábito de leitura, não têm capacidade de estudo autônomo, têm dificuldade para expressar-se por escrito, não conseguem posicionar-se, de maneira crítica diante dos acontecimentos. Sem pretender idealizar os cursos superiores ministrados até há algumas poucas décadas, pode-se dizer que hoje a universidade não vem cumprindo satisfatoriamente seu papel de formar profissionais de alto nível. (FIORIN, idem, p. 4)

De acordo com as diretrizes, aprovadas em 03 de abril de 2001, os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária ficando a cargo da instituição de Ensino Superior definições como perfil, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.29)

No documento claramente se constata qual o papel do professor, o de orientar e zelar pela qualidade na preparação do futuro profissional. Por outro lado, se destaca a questão do desenvolvimento da autonomia do aluno, assim como a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, além da possibilidade de evitar a rigidez, com relação à estrutura e conteúdo dos cursos.

Consolo e Aguilera (2010) ainda ressaltam a importância de uma efetiva participação dos órgãos educacionais neste processo:

Não basta, portanto, apresentar novas diretrizes para o ensino de LE sem que o professor esteja preparado para fazer a transposição didática destas orientações, o que exige que os órgãos educacionais estatais providenciem uma efetiva reorganização da formação inicial e continua dos professores, incluindo projetos que viabilizem, além da formação inicial de boa qualidade, a formação em serviço dos atuais professores de LE. (CONSOLO e AGUILERA, 2010, p. 144)

Concordamos plenamente com o acima exposto, pois a formação de professores para que seja de qualidade precisa de um conjunto de fatores, que incluem as diretrizes, a participação efetiva dos órgãos educacionais, além da elaboração de uma estrutura curricular e projeto político-pedagógico coerentes e correspondentes com a realidade e contexto de implantação, baseados nas orientações curriculares vigentes e que

tenham disciplinas que realmente contemplem conteúdos que estejam apropriados para a sua formação, assim como uma boa qualificação por parte dos professores formadores.

Para Fiorin (op. cit.),

Cada curso superior deve ter objetivos específicos, uma vez que não podem tratar de generalidades, vaguidades e banalidades. Isso não pressupõe, evidentemente, que o especialista não precise ter uma sólida “cultura geral”. O objetivo específico precípua é formar professores para atuar no ensino de língua materna, de línguas clássicas e de línguas estrangeiras modernas. Isso não significa que os cursos de Letras não tenham outros objetivos. Como, porém, em geral, os formados vão trabalhar no magistério de 1º e 2º graus, **vamos centrar nossas reflexões sobre o que decorre do estabelecimento desse objetivo.** Como os alunos vêm para a universidade sem uma vivência anterior dos valores, atividades e produtos que são parte constitutiva do trabalho acadêmico, é necessário revitalizar a ideia de um ciclo básico. (p.5)

A proposta de Fiorin é válida, pois o formando terá a oportunidade de adquirir uma cultura geral que esteja de acordo com aquele perfil da área para o qual se prepara. Somos da opinião de que além dessas disciplinas se reforcem as de língua dentro de uma abordagem por competências que permitirá o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para a profissão, como previsto nos PCNs.

Já entrando no mérito das disciplinas e dos currículos, o autor critica o número excessivo de disciplinas que compõem o currículo pleno, um dos pontos mais polêmicos. Geralmente os alunos ingressam nos cursos de formação sem nenhum conhecimento prévio da língua escolhida e as aulas de línguas estão principalmente voltadas para a memorização de estruturas linguísticas que os alunos já deveriam dominar, sendo que a língua como prática social não é praticada em sala de aula para fins comunicativos. Segundo Fiorin (op.cit.), “é preciso pensar cuidadosamente no papel que cada disciplina do currículo pleno exerce na formação do aluno”

e reforça que “as diferentes disciplinas que compõem o currículo pleno devem concorrer harmoniosamente para a formação do profissional que o curso pretende habilitar”. (p.7) Com relação ao número de disciplinas obrigatórias e opcionais, o autor ressalta que o que se deseja não é que o aluno tenha um número muito grande de disciplinas e adquira noções superficiais de cada uma delas, mas que tenha uma sólida formação, que o habilite a ser um bom profissional”. (p.7)

Sendo assim, os embates atuais apontam para modelos de formação docente em que os projetos político - pedagógicos e o currículo dos cursos de formação têm um papel relevante na formação do futuro profissional. A seguir falaremos do currículo.

2. OS CURRÍCULOS

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados.

Tomaz Tadeu da Silva (1996)

Gimeno Sacristán (2000, pp. 16-17) afirma que o termo vem da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *currere*), referindo-se à carreira e tem o sentido de percurso a ser atingido na vida profissional, o que chamamos de *curriculum vitae*, por um lado, e, por outro, tem o sentido de carreira, desta vez do estudante, mas concretamente do conteúdo desse percurso, a sua organização e estrutura que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

As teorias sobre currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação, segundo Sacristán (2000, p, 38)

[...] quando definimos currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para uma modalidade de educação, uma trama institucional, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Analisar currículos significa estudá-los nos contextos em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Segundo Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

De acordo com Schmidt (2003, p. 61), o currículo.

É um instrumento de ação política, é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem – educação, é uma prática político-pedagógica, portanto, ele é muito mais do que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais, podendo-se perceber, o quanto o tema é complexo.

Conforme Gimeno Sacristán (2007, p. 148), o currículo, pode ser entendido como,

Um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as formas dominantes nela, mas não apenas como capacidade de reproduzir, mas também de incidir nesta mesma sociedade.

Souza Lemos et. al. (2010, p. 24) entende currículo da seguinte maneira:

O currículo não mais será um mero instrumento de manipulação e alienação. Inspirado na complexidade respeitará a diversidade e preparará o cidadão para enfrentar os imprevistos e trabalhar a criatividade de maneira dinâmica e revolucionária; portanto, não poupará ousadia no ato transgressor do seu ser -sendo, na medida em que se revela como práxis pedagógica construtora da autonomia. Com isso não estará pondo fim às contradições existentes no seio da sociedade e da educação; estará preparando melhor o profissional para saber lidar com elas.

Para Silva (2011, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam, o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é documento de identidade.

Biava (2013, pp. 122-123) acredita que o currículo.

É um processo complexo de relações de poder e de interesse em um determinado contexto sócio-histórico. A construção do currículo não é um processo lógico, epistemológico e imparcial, no qual se determina o que é considerado melhor para ser ensinado.

Como se pode observar nas definições acima, os autores supracitados ressaltam a importância do contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserido o currículo, assim como a questão das relações de poder nele implícitas, e o seu viés político, fatores estes que o identificam como documento que organiza e estrutura os conteúdos e estabelece um percurso no processo de ensino e aprendizagem e na formação profissional, é um instrumento norteador.

Gimeno Sacristán (1998, p.16) afirma que o currículo não pode ser algo estático, pois é através dele que temos acesso ao conhecimento, caracterizando-se, assim, como uma “expressão cultural e de socialização por meio dos [...] seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Ele só pode ser dado pelos contextos em que se insere, os quais seriam: o contexto de aula, o contexto social e pessoal, o contexto histórico e o contexto político.

O currículo está permeado por questões epistemológicas. É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a instituição de ensino faz, para quem faz ou deixa de fazer e com que objetivo faz. No entanto, muitas vezes tais propostas são pré-estabelecidas sem considerar qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais, levando à des-democratização do processo de seleção de conteúdos para formação docente.

O tratamento do currículo, nos dias atuais, pressupõe, segundo Gimeno Sacristán (2000), a reflexão com relação ao objetivo que se pretende atingir, o que ensinar, porque ensinar, para quem estão dirigidos esses objetivos, qual o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões para alcançar e colocar em prática esses conhecimentos, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos materiais metodológicos se pode contar, o tempo e o espaço e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Nesse sentido concordamos com Moreira e Silva (1997, p. 28), quando afirma: “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. “É uma práxis antes que um objeto estático, emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias” (SACRISTÁN, 2000, pp.15-16).

Assim, o currículo exprime uma concepção pedagógica, as concepções sobre o ensinar e o aprender, assim como as práticas avaliativas, a partir de uma visão sócio-político-cultural. É um documento didático que ajuda a organizar as práticas educacionais, tem um caráter social e cultural e é um instrumento de poder. Freire entende a noção do currículo como uma construção teórico/prática, sendo imprescindível a participação, a dialogicidade no processo de elaboração curricular. Por outro lado, concordamos com Pérez Gomez (2001, p. 137), quando afirma que “o currículo precisa de autonomia para ser reestruturado sempre que necessário” e acrescenta que

delegar autonomia ao currículo significa, pois, [...] adequar de maneira autônoma o currículo às características dos alunos e de seu contexto natural e social, de modo que os processos de aprendizagem garantam o desenvolvimento de capacidades autônomas de pensar, sentir e atuar e não uma mera e efêmera acumulação enciclopédica de conhecimentos sem sentido.

3. OS PROJETOS POLÍTICO – PEDAGÓGICOS

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA, 1975, p. 1144)

O Projeto Político Pedagógico é **projeto** porque reúne propostas de ações concretas que serão executadas durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a instituição de ensino como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando seus rumos. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem e formação profissional (LOPES; GURGEL, 2011).

Os cursos de Letras iniciaram o processo de elaboração de projetos político - pedagógicos em consonância com o que dispõe a Resolução

CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, cujo artigo 15 delibera que “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar [às diretrizes e resoluções do MEC para a educação básica e para o curso de Letras], no prazo de dois anos” (BRASIL, 2002).

O Projeto Político - Pedagógico (doravante PPP) é uma proposta instituída pela LDB, através da Lei 9394/96, portanto não é considerada uma exigência nova. O PPP do Curso de Letras é a expressão de nossas ideias sobre a educação superior, a natureza da instituição, do curso e sobre todas as pessoas envolvidas neste processo crescente e dinâmico de integração. Propõe-se também a orientar, de forma intencional, o processo pedagógico, dando direção à gestão e às atividades educacionais que envolvem as áreas administrativa, pedagógica e social.

A Deliberação 07/2000 do CEE dispõe sobre a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novas em Instituições de Ensino Superior. De acordo com o seu artigo 4º, o PPP de curso deve conter: perfil do profissional a ser formado; objetivos gerais e específicos do curso; descrição do currículo pleno oferecido, com ementário das disciplinas e atividades, bibliografia básica, dentre outros. Além dessas questões sugerem quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo formando durante o curso. Neste trabalho, analisaremos somente o perfil, competências e habilidades do futuro profissional que os PPPs de várias universidades propõem.

A sua construção prevê a participação de toda a comunidade acadêmica, e não pode ser imposta, não pode ocorrer apenas para atender à legislação, e sim ser conduzida de forma reflexiva para que todos os envolvidos nela possam participar de maneira consciente. Suas possibilidades e seus limites passam por questões de ordem externa e interna, e nesta tarefa os meios são determinados pelos fins, para, a partir daí, podermos definir as tarefas que se desdobrarão em ações e na escolha das pessoas que deverão se responsabilizar por elas. O Projeto cria momentos de tomada de decisões e, embora isto seja da responsabilidade do coordenador, tem sido sempre a síntese de um trabalho coletivo do

curso. Pensar o Projeto Pedagógico do curso é pensar a construção de sua identidade, o que implica numa análise tanto da sua história quanto das direções intencionais assumidas pelo próprio Projeto.

A construção e condução do PPP devem apoiar-se fundamentalmente na teoria da práxis, pois se pretende um PPP crítico, reflexivo, libertador, que permita ampliar os níveis de consciência, conservando os pressupostos do sentido de educação, que envolve o por que e para quem educar, para que a educação se torne de fato num processo pelo qual o sujeito se humaniza. A práxis pedagógica compreende o sentido de relação porque pressupõe o processo pedagógico como um processo coletivo, participativo, dialógico e reflexivo. A construção do PPP pautada por essa epistemologia compreende a relação respeitosa entre os sujeitos, permitindo que possa existir um diálogo crítico, afetividade, esperança e responsabilidade social.

Assim, o PPP é uma espécie de concepção filosófica que possibilita a ordenação de objetivos e reafirma as finalidades da Instituição para a qual se dirige o projeto. É a forma de explicitar os objetivos de um curso e orientar as estratégias a serem utilizadas. Ele se instaura na consciência de todos os agentes da comunidade educativa, é um instrumento de integração, de coordenação das ações e a sua implementação depende, em grande parte, do comprometimento dos diversos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, requer um compartilhar de responsabilidades, de maneira que o curso alcance um desenvolvimento pleno em todos os aspectos, começando pelo aspecto humano, reconhecendo e valorizando o profissional e oportunizando o desenvolvimento social dos alunos.

O PPP aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. Sua construção não é responsabilidade somente da direção, pois em uma gestão democrática ao se constituir um processo participativo de decisões, deve ser uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições, buscando romper as relações autoritárias e permitindo as relações horizontais e a racionalização da burocracia, dentre outros. Nesse sentido precisa prever aquilo que se deseja transformar, no que se

refere a concepções teóricas, práticas e explicação de seu papel social e as ações a serem empreendidas por todos. A sua construção aglutinará crenças, convicções, contextualização social e científica, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo e tornando-se fruto de reflexão e investigação.

Para Gadotti (1994, p. 579),

o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus autores e atores.

O PPP e o planejamento da comunidade escolar, na opinião da autora, devem estar fundamentados a partir dos conflitos e contradições,

Concordamos plenamente com Bussmann (2013), quando aponta:

Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos. (BUSSMANN, 2013, p. 37)

Veiga (2013, pp. 13-14) defende que

[o] projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior

da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Dessa forma, o projeto reafirma também a necessidade de, ao longo de todo o curso, proporcionar ao licenciando uma formação pedagógica crítica e reflexiva. Assim, o desenvolvimento de um profissional que atue de forma coerente, motivadora e formadora de opinião é crucial no processo de formação e se torna preocupação constante dos professores. É um plano global da instituição que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

4. A PESQUISA

“Pretende-se que o profissional atuante na área de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, competência lingüística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão.”
(BRASIL, 2000, p.54)

Conforme Gil (2010), a nossa pesquisada é descritiva, pois busca retratar características de determinado universo, por meio de análise documental. A abordagem é tratada como qualitativa dos dados, no que se refere ao problema de pesquisa. Raupp e Beuren (2004) definem como pesquisa qualitativa, análises profundas em relação aos fenômenos avaliados. Na metodologia qualitativa, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; busca-se o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida. As pesquisas qualitativas são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 13). Nesse estudo realizou-se a avaliação de projetos político - pedagógicos de alguns cursos de Letras - Espanhol.

A pesquisa é uma Análise documental e descritiva. Martins & Theophilo (2009, p. 88) afirmam que “um dos grandes desafios da prática

da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos [...]”. Uma das questões que deve caracterizar este tipo de pesquisa é a autenticidade e a confiabilidade do texto: neste elemento, é importante “[...] assegurar-se da qualidade da informação transmitida”, como aponta Cellard (2008, p. 301). Assim, a procedência do documento facilita verificar sua autenticidade; a natureza do texto, que neste caso é um documento oficial. Por outro lado, concordamos com Robinow & Rose (2003), quando expressam que a problematização dos documentos é uma ferramenta para atuar no deslocamento de saberes e ruptura de modos de pensar cristalizados desnaturalizando-os.

De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem: “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se espera *múltiplas competências* e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Formalmente, o graduando em Letras deve escolher entre dois caminhos: 1) a Licenciatura; 2) o Bacharelado. O Licenciado está habilitado para atuar no ensino Fundamental e Médio e, ainda, em escolas de línguas. Além disso, pode atuar também em áreas não diretamente ligadas à Educação, como aquelas relacionadas às outras línguas, literatura e diversas modalidades de textos. Já o Bacharel atua como tradutor de textos escritos, intérprete, redator técnico e, principalmente, nas áreas de conhecimento técnico e científico.

Assim, a organização dos cursos de formação de professores, com base nesses princípios, deverá, em sua concepção, desenvolvimento e abrangência, “*considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional*” e “*adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação,*

quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”
(Resolução CNE/CP 1/2002).

As competências e habilidades desenvolvidas no Curso estão ligadas ao conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos, preservando a flexibilidade no perfil do egresso. (BRASIL, 2000, p. 54)

O MEC reconhece as competências como *modalidades estruturais da inteligência, como ações e operações*, mas separa *as habilidades (que são ações) das competências*. Ainda complementa que: *por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se*.

Na nossa concepção, *competência* implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. A noção de competência aparece assim, associada aos *saberes*, ao *saber-fazer* e às *capacidades pessoais*, aos *recursos emocionais* e aos *recursos do meio*. A competência tem três dimensões: a) saberes, atitudes e valores (o domínio do saber formalizado); b) o domínio cognitivo que se realiza através das operações sobre os conhecimentos produzidos pela sociedade e que fundamentam a ação das pessoas como indivíduos e como profissionais; c) o *saber-fazer*, pois a competência se consolida numa ação ou conjunto de ações articuladas; saber ser, ou seja, o conhecimento posto em prática num fazer acontece na sociedade e na ação das pessoas, portanto essa ação é regulada socialmente.

Assim, entendemos por competência

a capacidade que o indivíduo tem de articular, relacionar e mobilizar os diferentes saberes, conhecimentos e teorias (formais e informais). Ela está baseada em crenças e valores que nos fazem tomar decisões e assumir determinadas atitudes perante

situações-problema, situações essas muitas vezes desafiadoras. A articulação e mobilização dos saberes e conhecimentos se efetiva a partir das necessidades da vida diária que nos levam a desenvolver um conjunto de habilidades mediante uma ação cognitiva, afetiva, social, portanto ela é dinâmica, se desenvolve e cresce com a experiência e a prática (práxis) profissional e a reflexão. É um diálogo constante entre a teoria e a prática dentro de contextos reais de ação. Exige responsabilidade, habilidades e estratégias, determinação e confiança em si mesmo para poder alcançar os objetivos previstos. (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 253)

A seguir apresentamos um quadro que inclui dados de PPPs de seis universidades escolhidas aleatoriamente (duas do nordeste, duas do norte e duas do sudeste) para análise, mas preservaremos a sua identidade, identificando-as como Uni1, Uni2, Uni3, Uni4, Uni5, Uni6.

Como já foi mencionado anteriormente o objetivo era analisar o perfil, competências e habilidades que se propõe como meta a instituição, de acordo com os objetivos propostos, em cursos de Licenciatura em Espanhol.

Uni1. Licenciatura em Letras – Língua Espanhola

Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Competências e Habilidades
<p>O objetivo do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola é formar educadores competentes na língua e cultura estrangeira desta habilitação, capazes de assumir um posicionamento crítico e reflexivo que os leve a estabelecer relações dialógicas no âmbito de sua comunidade e além dela.</p>	<p>Após ter cumprido o percurso acadêmico proposto por este PPP, o licenciado em Letras - Língua Espanhola deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprometer-se com os valores da sociedade democrática; desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos, de seu meio social e sua relação com o mundo contemporâneo; estabelecer laços de parceria e colaboração com seus pares de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola; conhecer não apenas os conteúdos específicos de LE, relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar; recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou; -compreender a pesquisa como um processo que possibilita a elaboração de conhecimento, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a construção de conhecimento em conjunto com eus pares; - ser um profissional linguisticamente competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado sobre a língua estrangeira de sua opção; - gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação; - saber criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão. 	<p>O presente PPP apresenta as competências e habilidades requeridas do profissional de Letras – Língua Espanhola, a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler e escrever, numa perspectiva da produção de sentido e compreensão de mundo, - ler e escrever de modo proficiente diferentes gêneros textuais; - utilizar diferentes métodos de investigação científica; - assimilar, articular e sistematizar conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática do ensino; - utilizar recursos de informática necessários ao exercício da profissão. - descrever e explicar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua espanhola; - compreender, à luz de diferentes referenciais teóricos, o fatos linguísticos e literários, tendo em vista a condução de investigações sobre a linguagem e sobre os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua; estabelecer e discutir as relações entre textos literários em Língua espanhola e os contextos em que se inserem; - compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitem a transposição didática do trabalho com a língua espanhola e suas literaturas, para a educação básica.

Uni2. Licenciatura em Letras – Espanhol (EAD)

Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Competências e Habilidades
<p>O objetivo do Curso é: proporcionar aos alunos os conhecimentos da Língua Espanhola e sua pedagogia como também as competências e habilidades para trabalhar com novos dispositivos, tecnologias, mídias e linguagens que estarão presentes cada vez mais na educação e no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. viabilizar uma formação em nível superior capaz de qualificar professores da rede pública</p>	<p>Espera-se do futuro profissional o seguinte perfil: formação humanística, teórica e prática; capacidade de operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão linguística e literária; atitude investigativa indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento na área; postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador; domínio dos diferentes usos da língua e sua gramáticas; domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura, da língua em estudo; capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua em estudo; capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos; capacidade de atuar em equipe interdisciplinar e multiprofissional assimilação crítica de novas tecnologias e conceitos científicos.</p>	<p>É importante destacar que não se está entendendo aqui competência como um conceito fechado e dado a priori. Mas de uma competência contingenciada por demandas gerais da sociedade brasileira e específicas da universidade e do próprio curso.</p> <p>Habilidades</p> <p>A macro competência está em conformidade com o marco referencial do projeto, e envolve as seguintes habilidades:</p> <p>a) Gerais - raciocínio lógico, análise e síntese; - leitura e escrita, numa perspectiva da produção de sentido e compreensão de mundo, - leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais, em Língua Portuguesa; - utilização de metodologias de investigação científica; - assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática do ensino; - utilização de recursos de informática necessários ao exercício da profissão.</p> <p>b) Específicas - descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo; - compreensão, à luz de diferentes referenciais teóricos, de fatos linguísticos e literários, tendo em vista a condução de investigações sobre a linguagem e sobre os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua; - estabelecimento e discussão de relações entre textos literários e o com os contextos em que se inserem, e outros tipos de discursos; - relação do texto literário com problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente; - compreensão e aplicação de diferentes teorias e métodos de ensino que permitem a transposição didática do trabalho com a língua e suas literaturas, para a educação básica.</p>

Uni3. Licenciatura Português - Espanhol

Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Competências e Habilidades
<p>O curso tem como princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a formação global e visão interdisciplinar; - a articulação entre teoria e prática; o predomínio da formação sobre a informação; - a capacidade para lidar com a construção do conhecimento de maneira crítica; - o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e atitudes formativas; - a adequação de diferentes linguagens; - a isenção para combater o preconceito linguístico; o interesse em conhecer todas as manifestações linguísticas; - o incentivo à pesquisa, a partir da graduação, de modo a capacitar o futuro profissional a exercer sua profissão com base na investigação e análise; a formação do professor-leitor, de forma a reproduzir em seus alunos o prazer pela leitura e a reconhecer a importância desta para a ampliação de um conhecimento enciclopédico. 	<p>O curso de Letras Português – Espanhol deverá formar um educador capaz de perceber e mostrar a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e qualificado para desenvolver a necessária articulação entre teoria e prática.</p> <p>Um professor de Letras dotado de espírito crítico e reflexivo, de uma visão sobre o desenvolvimento e evolução das sociedades humanas, em geral, e das sociedades de língua portuguesa e espanhola, em particular.</p> <p>Um professor de Letras capaz de interagir com as várias áreas de conhecimento e, na sua construção, mediante a prática da pesquisa científica, entendida como a base da compreensão da realidade e de uma sólida formação inter (multi)disciplinar.</p> <p>Um professor comprometido com os princípios da democracia, capaz de trabalhar em equipe e favorecer o diálogo, o respeito às diferenças sociais e a conscientização da cidadania, correspondente à singularidade da formação e do exercício da prática educativa.</p> <p>Um professor atento às diferentes formas de manifestação comunicativa e cultural, mas com a formação técnica e a visão crítica adequadas para sobrepor as criações genuínas e de qualidade estética superior.</p> <p>Um professor consciente dos diferentes discursos e dialetos, com capacidade para analisar, sem preconceitos, as suas diferenças e idiosincrasias.</p> <p>Um professor que, além de capacitado a atuar no ensino básico e no médio, possa exercer funções em assessorias a editoras, preparar material de ensino e estimulado a cursar programas de pós-graduação.</p> <p>Um professor capaz de utilizar, na sua prática profissional, os recursos tecnológicos atuais e que, certamente, estarão disponíveis em qualquer sala de aula num futuro bastante próximo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissionais na área de Letras, qualificados para a atuação no campo educacional, com ênfase na docência nos ensinos fundamental e médio; - Formar educadores reflexivos dotados de espírito crítico, capazes de perceber e desenvolver, em suas atribuições didático-pedagógicas, metodologias próprias de ensino, estudos e pesquisas, dentro ou fora da sala de aula, sobre questões mundiais, nacionais e regionais. Na área específica de língua e literaturas de língua portuguesa, privilegiar uma integração entre as culturas portuguesa, brasileira e africana. - Formar professores com uma visão global e inter(multi)disciplinar, capazes de articular a construção e o diálogo do conhecimento específico de Letras com outros conhecimentos e com o aluno coletivamente. - Formar professores com um sentimento humanístico que permita dotar seus estudantes da capacidade de crítica isenta às manifestações das diferentes culturas e classes sociais.

Uni4. Licenciatura em Língua Espanhola e respectivas literaturas

Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Competências e Habilidades
<p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar profissionais na área de linguagem, através de discussões teóricas e vivências práticas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando ao graduando oportunidades para refletir, compreender, criticar e aplicar diferentes teorias e abordagens de ensino, de modo que possa atuar conscientemente na construção de conhecimentos sobre língua espanhola e respectivas literaturas, com vistas a uma pedagogia culturalmente sensível. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira, de modo a desenvolver a capacidade de analisar criticamente os diferentes discursos, incluindo o próprio, identificando e representando juízos de valor sócio-ideológicos e histórico-culturais associados às linguagens e às línguas. - Desencadear processos de produção de conhecimento acerca do ensinar-aprender línguas e literaturas, utilizando diferentes referenciais teóricos necessários à investigação de diversas questões de uso da linguagem. - Formar professores para o ensino de Língua Espanhola e respectivas literaturas, na Educação Básica, especialmente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio; - Assegurar ao graduando do Curso de Letras em Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas a integração entre teoria e prática, através dos componentes curriculares; - Proporcionar condições necessárias à formação do graduando do Curso de Letras em Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas, enquanto futuro professor de Língua e Literatura Estrangeira; - Possibilitar ao graduando do Curso de Letras em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas a construção e ampliação do conhecimento através da iniciação científica. 	<p>Devido à diversidade de atuação social e profissional do graduando em Letras Língua Espanhola, numa sociedade complexa, este deverá demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária, nos diversos contextos significativos de uso da linguagem. Dessa forma, o graduando deverá não apenas saber fazer uso da linguagem oral e escrita, como também ser capaz de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência linguística.</p> <p>Desse modo, o PPP da graduação em Letras Língua Espanhola possibilitará ao graduando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Capacidade de interagir em diferentes situações de uso da linguagem, bem como refletir criticamente sobre a linguagem como um fenômeno social, histórico, cultural e político; b) Domínio do uso da língua objeto e respectivas literaturas, em diferentes manifestações linguísticas, para atuar como professor, investigador, crítico literário, intérprete, produtor e consultor, fornecendo, assim, o processo contínuo de construção do conhecimento da área e a utilização de novas tecnologias; c) Domínio crítico de um repertório representativo das literaturas hispano-americana e espanhola; d) Domínio de diferentes noções de gramática e (re) conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem, nas suas manifestações orais e escritas; e) Capacidade de analisar, descrever e explicar diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua objeto de sua graduação; f) Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológicos, morfossintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos da língua 	<p>O graduando em Letras Língua Espanhola deverá ser identificado por um leque de habilidades e competências que o tornem preparado academicamente como estudioso de língua estrangeira. São elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Compreensão da realidade educacional em que a escola está inserida a ponto de perceber os problemas nela existentes e intervir decisivamente sobre eles, operando assim as transformações educacionais necessárias; b) Compreensão da linguagem como fator de interação social através do qual o sujeito instaura o outro no processo dialógico que a constitui; c) Capacidade de perceber o ensino como a principal forma de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos de língua, tornando-os capazes de utilizar e adequar os recursos linguísticos às diferentes situações comunicativas; d) Formação profissional sólida (interdisciplinar e multidisciplinar) com base na ética social e educacional comprometida com os fatos sociais; e) Domínio do uso da língua, objeto de suas investigações e reflexões, como instrumento de construção dos diversos saberes e manifestações linguísticas e literárias.

Uni5. Licenciatura em Letras – Espanhol e respectivas literaturas

Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Competências e Habilidades
<p>O curso de Letras tem como objetivo:</p> <p>- preparar profissionais capacitados à transposição didática de tais conteúdos nos diversos contextos educacionais, de forma reflexiva. Visto que o professor da área de linguagem é o profissional mais apto a diagnosticar e resolver problemas nas áreas de leitura e escrita, bem como a implementar programas de ensino de línguas que levem à abertura de fronteiras culturais e científicas, saberes que são fundamentais para o processo de aprendizagem em todos os campos do conhecimento. A alavancagem das proficiências de linguagem representa, portanto, elemento importante para minimizar os problemas educacionais brasileiros e, conseqüentemente, alcançar as metas e objetivos apresentados. Se organiza em torno de duas premissas: tender às necessidades da sociedade: flexibilização na formação da formação na área da Linguagem.</p>	<p>O curso de Letras forma profissionais aptos ao tratamento da informação em linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita, nos diversos gêneros comunicativos e enquadres sócio-cognitivos em que ela se apresenta. Especificamente, forma analistas de linguagens com proficiência de uso e análise linguística em Português e/ou em Língua Estrangeira moderna e/ou clássica. A formação em Licenciatura deve capacitá-los a atuar como professores dos ensinos Fundamental e Médio; professores em cursos livres de idiomas; educadores em contextos não-formais, tais como museus e bibliotecas; pesquisadores de língua, cultura e educação; assessores nas áreas de linguagem, comunicação, cultura e ensino; bem como professores do Ensino Superior, função para a qual, geralmente, é também exigido o grau de Mestre e/ou Doutor.</p> <p>O licenciado em Letras, independente da habilitação cursada, deverá, portanto, caracterizar-se:</p> <p>pela capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem e de aplicar conceitos e teorias na resolução de problemas de linguagem diversos;</p> <p>pelo domínio consistente do uso de novas tecnologias em sua prática profissional, reponsando metodologias de ensino de língua materna ou línguas estrangeiras;</p> <p>pela compreensão do caráter contínuo, autônomo e permanente da formação em Letras;</p> <p>pela reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos estudos literários e linguísticos e de sua transposição didática em contextos educacionais variados;</p> <p>pela consciência das implicações sociais, políticas e culturais do profissional da área de Educação no âmbito da formação ética, autonomia intelectual e construção do pensamento crítico dos educandos.</p> <p>Será capacitado a planejar, organizar e desenvolver materiais e atividades relativos ao ensino de espanhol – língua estrangeira e literaturas de língua espanhola. Sua atuação principal é a docência, atividade que requer conhecimentos teóricos e práticos sobre a estrutura, a história, as variedades e o uso da língua espanhola e sua cultura, o domínio das ferramentas pedagógicas apropriadas ao ensino de língua estrangeira em ambientes escolares, bem como noções claras dos processos de aquisição de língua estrangeira.</p>	<p>Considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação do profissional que atua na área de Letras, espera-se do egresso do Curso de Letras - Espanhol as seguintes características gerais:</p> <p>- domínio da língua espanhola em suas diferentes modalidades, oral e escrita, nos registros formal e informal</p> <p>- domínio crítico de diferentes noções de gramática</p> <p>- capacidade de refletir sobre a linguagem como um fenômeno semiótico, cognitivo, psicológico, social, político e histórico</p> <p>- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias</p> <p>- compreensão do processo de aquisição da linguagem de modo a promover um melhor entendimento dos problemas de ensino de língua materna e/ou estrangeira moderna e/ou clássica</p> <p>- domínio dos conteúdos básicos, abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio</p> <p>- consciência das conseqüências políticas, culturais e éticas do trabalho do profissional da linguagem na sociedade contemporânea.</p> <p>Além das competências acadêmico-científicas acima enumeradas, o egresso do curso de Letras da UFJF deve estar em consonância com as demandas sociais, mantendo postura ética, autonomia intelectual e responsabilidade social. Neste sentido, espera-se do egresso:</p> <p>- formação humanística teórica e prática;</p> <p>- atitude investigativa, indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento;</p> <p>- comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática</p> <p>- autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas</p> <p>- capacidade de atuar em equipe interdisciplinar e multiprofissional;</p> <p>- compreensão do papel social da educação.</p>

POLÍTICAS E (DES)VALORIZ(AÇÃO) DO ENSINO DE ESPANHOL NO CONTEXTO BRASILEIRO:
DESAFIOS E AÇÕES - VOLUME 2

Uni6. Licenciatura em Letras - Espanhol.

Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Competências e Habilidades
<p>Objetivo Geral Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma participativa e crítica, com as várias manifestações da linguagem, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o(s) outro(s).</p> <p>Objetivos Específicos - possibilitar ao graduando de Letras/Espanhol o conhecimento necessário acerca da Língua Espanhola, em suas diferentes realizações, e da cultura hispânica, considerando sua heterogeneidade, a fim de que possam construir propostas efetivas para a sua integração no processo de ensino e aprendizagem escolares; - incentivar e promover a pesquisa no campo do ensino de língua espanhola para brasileiros, considerando a especificidade das relações de contato entre as línguas (portuguesa e espanhola) e os processos histórico-culturais vivenciados pelo Brasil e pelos países que tem o espanhol como uma de suas línguas oficiais; - fomentar o debate, a pesquisa e as ações que possam levar à ampliação e qualificação do ensino das línguas estrangeiras nas escolas na Educação Básica Nacional, considerando a importância do contato com outras línguas-culturas no mundo em que vivemos e o importante papel que desempenha o conhecimento de línguas estrangeiras na formação de nossos estudantes; - propiciar uma formação ampla que contemple o engajamento dos indivíduos e do próprio coletivo na organização da sociedade que viabilize a habilitação técnica para o exercício de profissões vinculadas ao mundo das letras; procurar o equilíbrio entre os aspectos técnicos e humanísticos no processo de aprendizagem, a fim de preparar para o exercício da cidadania plena e para o exercício profissional no âmbito do conhecimento específico das línguas orais e escritas e das culturas; - adotar uma estrutura curricular flexível e aberta interdisciplinar e interdepartamental; - adotar uma estrutura curricular que sistematicamente articule a teoria e a prática; - desenvolver um processo de aprendizagem dentro de uma estrutura curricular - que coloque a Graduação na perspectiva da formação continuada, portanto, visando ser - a continuidade dos módulos precedentes (ensino básico) e o pré-âmbito dos subsequentes (programas de pós-graduação); - integrar ensino, pesquisa e extensão entre si e como momentos do processo de aprender a aprender, fonte e modelo adotados para a construção do conhecimento; - assumir como princípios inalienáveis os da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, rejeitando as tentativas de controlar e monopolizar os saberes e as atitudes de dominação científica e gerencial; - combater a prepotência, a xenofobia e o etnocentrismo sociais e intelectuais; - aceitar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sempre e quando respeitadas com as diferenças e propulsoras de interações democráticas; - ampliar o conceito de currículo de modo a integrar nele outras atividades acadêmicas ou comunitárias, tais como: apresentações artísticas e culturais; monitorias; iniciação científica; pesquisas; estágios; docência e voluntariado social; participação em eventos, congressos, seminários, projetos, cursos, jornadas etc.; - assumir a avaliação como um elemento integrante do processo de aprendizagem implementado, que envolva todos, sendo ela própria considerada e divulgada como expressão de um processo formativo que está atingindo ou não seus objetivos, e não como o resultado de uma mera tentativa de quantificação dos conhecimentos construídos e das competências e habilidades alcançadas; - ampliar a oferta de vagas, otimizar seu preenchimento e o aproveitamento dos espaços disponíveis; - utilizar e integrar progressivamente aos processos de aprendizagem as novas tecnologias.</p>	<p>Conforme Conselho Nacional da Educação (CNE/CES 492/2001), o perfil do egresso do curso de letras deve estar em consonância com o objetivo do Curso: formar profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Considerando o acima exposto e o que nos sugere o referido documento, o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras -Espanhol foi elaborado com vistas a levar os estudantes, futuros professores de língua espanhola, a: construir conhecimentos sólidos sobre língua espanhola, tanto em seus aspectos estruturais, quando acerca de seu funcionamento e das manifestações culturais de que ela é materialidade; desenvolverem interesse pela pesquisa e pela formação continuada em sua área de atuação, sendo capazes de propor ações concretas para a intervenção nesses campos; refletir criticamente sobre seu papel social, considerando o papel desempenhado pelas línguas estrangeiras na formação dos sujeitos-aprendizes. Entende-se, em consonância com os que nos indica o CNE, que o curso de Letras - Língua Espanhola deva propiciar aos graduandos que desenvolvam habilidades e competências para que possam refletir criticamente sobre as línguas, fomentando o conhecimento acerca das diferentes variedades linguísticas e culturais com que se enfrentarão no decorrer de sua formação e atuação profissional, sendo capazes de refletir criticamente os conhecimentos desenvolvidos.</p> <p>O curso de Licenciatura em Letras -Espanhol visa, portanto, à formação de professores de língua e literatura para atuar nos diferentes níveis da educação brasileira, podendo, ainda, atuar na proposição de projetos seja na escola pública, seja na escola privada, compondo um perfil de professor-pesquisador.</p>	<p>O curso de Letras - Língua Espanhola deve propiciar aos graduandos que desenvolvam habilidades e competências para que possam refletir criticamente sobre as línguas, fomentando o conhecimento acerca das diferentes variedades linguísticas e culturais com que se enfrentarão no decorrer de sua formação e atuação profissional, sendo capazes de refletir criticamente os conhecimentos desenvolvidos.</p>

RESULTADOS DA ANÁLISE

Ao analisar os PPPs das universidades escolhidas, percebeu-se que em quatro delas (Uni1, Uni2, Uni3, Uni5) não são descritos claramente os objetivos, uma questão crucial do qual depende a construção do perfil e competências que se espera do formando. Partimos do princípio de que o PPP é um planejamento estratégico que direciona para a conquista de metas estabelecidas, portanto precisa explicitar e expor de forma clara as metas a alcançar a curto e longo prazo.

Em quase todos os casos o conceito de competência é confundido com habilidades específicas. Na Uni1 e Uni5 as competências e habilidades em geral se aproximam aos seus respectivos conceitos, na Uni3 o que se coloca como competências

e habilidades tem mais a ver com os deveres do formando. Na Uni4 e na Uni6 há uma mistura de conceitos, ora se refere a deveres, ora a habilidades e na Uni2 o PPP se refere especificamente às habilidades e entende *“a competência como um conceito que não é fechado e dado a priori. Mas é uma competência contingenciada por demandas gerais da sociedade brasileira e específicas da universidade e do próprio curso”*. Do nosso ponto de vista os PPPs devem ter bem claro quais competências e habilidades devem desenvolver os formandos durante o curso, pois ambas estão ligadas ao perfil desejado, portanto objetivos, competências, habilidades e perfil têm que estar em sintonia. Se a universidade se compromete a formar profissionais de qualidade, deverá priorizar o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e conhecimentos em função dos novos saberes que se produzem e que se exigem para um novo perfil profissional. Para isso deverá elaborar um projeto que mostre a identidade do curso, que não dissocie o pensamento da ação, que seja flexível e autônomo, conciliável com o dinamismo da sociedade e suas demandas e exigências, com uma percepção clara da realidade e dos fenômenos sociais, políticos, econômicos.

O conceito de competência é mais amplo e tem como um dos elementos principais as habilidades, pois para desenvolver as competências

é preciso de um conjunto de habilidades. A competência consiste na junção e coordenação das habilidades com conhecimentos e atitudes. É “a capacidade que o indivíduo tem de articular, relacionar e mobilizar os diferentes saberes, conhecimentos e teorias (formais e informais). Ela está baseada em crenças e valores que nos fazem tomar decisões e assumir determinadas atitudes perante situações-problema, situações essas muitas vezes desafiadoras” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 253).

Com relação aos perfis desejados se observa que todas as universidades pesquisadas levam em consideração as necessidades e demandas da sociedade atual, mas não especificam nem deixam claro que hoje em dia a realidade é completamente outra com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, portanto, os currículos têm que incluir disciplinas que permitam que esses futuros profissionais lidem com essas novas ferramentas, baseados em novas abordagens, mais dinâmicas e menos conservadoras, que favoreçam o desenvolvimento de uma competência intercultural, uma aproximação de línguas – culturas para que as práticas sociais que os futuros profissionais realizem dentro da sala de aula através de debates e discussões com seus alunos sejam produtivas e conduzam à produção de conhecimento, de saberes, de significados negociados, numa perspectiva de diálogo intercultural, de respeito e reconhecimento do outro e do diverso. Assim poderão realmente responder às demandas atuais do mundo globalizado.

Nessa direção vai o pensamento de Veiga (2008, p. 183) quando afirma que,

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é de responsabilidade das instituições de ensino que precisam estar cientes da relevância deste documento. Ele não pode ser elaborado apenas para cumprir tarefas do sistema educacional, ele precisa ser posto em prática e ser renovado constantemente, visto que “delineia de forma coletiva a competência principal do educador e de sua atuação na escola” (BUSSMANN, 1995). Dele depende a elaboração do currículo.

É evidente que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado, melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O sistema de ensino deve ser repensado de maneira global. As medidas para a sua reformulação precisam ser amplas, corajosas e profundas”
Fiorin (1986 - 1987, p. 5)

Uma das questões centrais a considerar no quadro presente é a dos perfis de formação e competências próprias dos cursos de Letras, o que esses perfis visam. Na prática, se dão como não claramente explicitadas, mas interiorizadas pelas várias áreas as respectivas competências genéricas e específicas, o que, se fosse exata a diagnose, configuraria uma situação generalizada nas universidades brasileiras. Por essa razão, já muitas dessas instituições têm reestruturado seus PPPs. Mas ainda assim, importa que se reflita com rigor e que haja uma abertura à inovação, uma reflexão crítica dos fundamentos teóricos e dos perfis curriculares dos seus cursos, pois só essa clarificação permitirá definir e perspectivar os percursos educacionais e curriculares desses ciclos de

formação e os objetivos a atingir em cada um dos ciclos para conseguir melhorar a qualidade da formação profissional pré-serviço e continuada e, assim, desenvolver as competências necessárias e adequadas para o futuro desempenho profissional.

São fundamentais as competências do professor, o que implica uma profunda reflexão sobre a realidade das comunidades onde atuará, a fim de oportunizar educação inclusiva e relevante para seu aluno. O professor da área de Letras é um agente social preocupado com a ampliação das perspectivas culturais e históricas de seu aluno e com o desenvolvimento das competências de uso da linguagem deles. Mudar as ações do professor, a partir de um outro pensar sobre a formação inicial e contínua, me leva a considerar as ideias de Pimenta & Lima (2000, p.16) que afirmam que os cursos de formação inicial desenvolvem:

... um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Oliveira (2003, pp.66-67), em outra discussão sobre as grades curriculares dos cursos de Letras, defende a organização dos currículos em torno de *uma concepção de linguagem* que forneça aos aprendizes uma teoria do sujeito não-assujeitado ao mesmo tempo em que “permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e, nesse processo, representando e significando o mundo”. Dessa forma, a formação de professores pode alcançar outras dimensões no sentido de se produzir um conhecimento que dote os futuros professores e professoras das noções (OLIVEIRA, 2003, p.73) “sobre o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social, sem dispensar o domínio de sua organização estrutural, mas que compreenda os elementos que a organizam enquanto recursos para expressar pontos de vista”, seja discordando, concordando, ocultando valores, desvendando mitos.

Para mudar qualitativamente o ensino no Brasil, devemos formar professores comprometidos com a realidade social, transformando esses professores em agentes e dirigentes de suas ações, que assumam a responsabilidade de se conscientizarem sobre as suas posturas conservadoras, para que assim, as transformem em posturas revolucionárias. A transformação desse profissional deverá ocorrer de dentro para fora, pois assim, sua mudança não será apenas discursiva, pois para a efetivação dessa transformação é necessário que esses profissionais favoreçam uma integração e articulação entre os componentes curriculares e os objetivos propostos, a fim de que os professores proporcionem aos seus alunos uma visão de mundo na sua totalidade e crítica, através de suas práticas como ações empreendedoras.

Para efetuar uma verdadeira transformação no cenário educacional, devemos ir além da interpretação de uma Lei, devemos buscar o que não está escrito em seus artigos. Devemos transformar o ensino, lutar para mudar a escola, promovendo alterações estruturais e reformas curriculares coerentes. Mas, antes de tudo, devemos fortalecer a profissão do professor tão desgastada pelas lutas diárias. Os contextos em que os professores atuam não são estáticos e não se repetem. Estão sempre em movimento e encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto.

Além de todas essas questões temos ainda que lutar para que independentemente da nova política linguista do governo com relação ao ensino do Espanhol no Brasil, nós possamos defender o direito de nos aproximarmos dos nossos vizinhos, de ensinar e aprender a língua deles, tão falada e respeitada no mundo inteiro. Portanto, é justo e necessário que os cursos de Letras – Espanhol continuem funcionando e aperfeiçoando seus currículos e seus projetos político – pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: BORGES MOTA Mailce & BRAGA TOMICH, Leda. **Aspectos da Linguística Aplicada** (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000.

BIAVA, Lurdete Cadorin. **A integração nos processos formativos**: possibilidades e obstáculos no currículo do curso superior em tecnologia de design de produto do IFSC. Tese de Doutorado em Educação. Universidad de Viña del Mar, Chile, 2013.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. In: **Revista Letra Magna**. Ano 3. no. 5., 2º semestre de 2006.

BOHN, Hilário. **Maneiras inovadoras de ensinar e aprender**: a necessidade de (des)construção de conceitos. Pelotas: EDUCAT, p. 115-122, 2001.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão escolar. In: VEIGA Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: SP: Papirus, pp. 37-52, 2013.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola** – uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

BUSNARDI, Bruna.; CASSEMIRO, Marina da Silva. **O impacto da globalização no ensino de língua estrangeira**: conflito entre homogeneização e a heterogeneização cultural. São José do Rio Preto: Unesp, 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer nº492 de 3 de abril de 2001.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei No. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

CANCLINI, Néstor García. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Editora Iuminuras Ltda, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas: In(formar) o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, p. 133-148, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1.144. 1975.

FIORIN, José Luiz. Cursos de Letras: um balanço no 10º aniversário da UNESP. In: **Revista Alfa**. 30/31:1-10, São Paulo 1986/1987.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação: diálogos** (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola**. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo, Atlas, 2010.

GIL, Gloria Maria. **Reforma e compreensão de sentido de Licenciatura: questão filosófica ou de carga horária**. Dissertação de mestrado. RJ; UERJ, 2011.

HAGÈGE, Claude. **Contre la pensée unique**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven/London: Yale University Press, 2008.

LOPES, Noemia; GURGEL, Thais. **PPP na prática**. Publicado em NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, Edição 011, dezembro de 2010/Janeiro de 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-valiacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>. Acesso em: 21/04/2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysallís. **Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, (41), p. 65-74, jan./jun.2003.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de línguas, ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido da. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. Pp. 235-256.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Uma (re)definição das competências do professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. 1ed. .Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 235-260.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. (Org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Belo Horizonte: Pontes, p. 9-28, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina. M. T; CUNHA, Maria Jandira. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. pp. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, Leda Maria Braga et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. pp.345 -363 (Advanced Research English Series).

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria. Socorro. Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

RABINOW, PAUL; ROSE, NIKOLAS. **The essential Foucault**. New York: The Word Press, 2003.

RAUPP, Mauri Fabiano; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia de Pesquisa Aplicável as Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Altas, 2004.

SACRISTÁN Gimeno José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN Gimeno José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SACRISTÁN Gimeno José. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN Gimeno José. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35. 542 p.

SACRISTÁN Gimeno José. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

SACRISTÁN Gimeno José. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN Gimeno José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

SACRISTÁN Gimeno José. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, Gimeno José; PEREZ GOMEZ, Angel, I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre Artmed, 2007. Cap. VI. Pp. 119-148. 2ª. ed.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. (2a. ed.). Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. (3a. ed. Reimp.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. UEPG. In: **Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 59-69, jun, 2003.

SOUZA LEMOS, Elson de; CARVALHO, Maria Inez da Silva de S.; PIO MORORÓ, Leila. Currículo e formação docente: saberes da práxis pedagógica do professor da educação infantil. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; SILVA, Reginaldo de Souza. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PADILHA, Paulo. Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político - pedagógico**. Campinas: SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: SP: Papirus, 2013.

VOLPI, Marina T. A Formação de Professores de Língua Estrangeira Frente aos Novos Enfoques de sua Função Docente. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.



A INFLUÊNCIA DA MARCAÇÃO LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS DA LÍNGUA ESPAÑHOLA POR FALANTES DE PORTUGUÊS DO BRASIL

Patricia Rosa Lozado
(Centro Interescolar de Línguas)

Enrique Huelva Unternbäumen
(Universidade de Brasília)

INTRODUÇÃO

Particularmente nas últimas décadas a Linguística Aplicada busca obter conhecimentos e desenvolver procedimentos relevantes para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Este trabalho contribuiu neste sentido, oferecendo um panorama do uso dos pronomes pessoais na interlíngua dos aprendizes pesquisados e estabelecendo algumas comparações entre o uso que se faz na língua-alvo e no PB atual, o uso que temos no PB é fruto da evolução pela qual a língua passou e que o afastou consideravelmente do Espanhol.

Uma das maneiras mais eficientes de saber como os aprendizes adquirem uma LE (Língua Estrangeira) e em que estágio se encontra essa aquisição é estudando a língua que produzem. Por esse motivo nossa investigação se centrou no estudo da interlíngua de um grupo de brasileiros aprendizes de espanhol a partir de um corpus de língua escrita e oral obtido através da produção real em sala de aula. Para focalizar

melhor o trabalho, optamos por observar um sistema específico, os pronomes pessoais.

O propósito original foi questionar sobre o processo de aquisição do sistema pronominal da língua espanhola por falantes de português brasileiro, um aspecto bastante complexo e que preocupa muitos professores de língua espanhola. Acreditamos que há muitas diferenças entre os sistemas pronominais das línguas em questão, a língua-alvo, espanhol, e a LM (Língua Materna) dos aprendizes, o PB (Português Brasileiro). Embora sejam consideradas línguas próximas, há um grande abismo entre certas estruturas, especialmente com relação ao uso. O sistema pronominal é uma delas. As transformações sofridas pelo PB fizeram com que o mesmo apresente alguns pontos de divergência com relação ao português europeu. Estas divergências fazem parte do falar cotidiano da maioria dos brasileiros, no entanto, a gramática normativa continua validando a variante europeia como legítima. Como consequência da diferença no sistema pronominal no PB, temos um aprendiz que convive com três sistemas pronominais diferentes, os dois de sua LM e o da língua-alvo e tende a evitar as estruturas pronominais mais marcadas.

Tivemos como objetivo descrever a interlíngua do grupo pesquisado, dando ênfase à descrição dos pronomes pessoais, comparar o uso dos pronomes pessoais caracterizando os pontos que expressam distância linguística entre o Espanhol e o português, verificar a influência do sistema pronominal da LM na aquisição dos pronomes a partir da análise da produção real dos aprendizes.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista. Nosso *corpus* de Interlíngua é formado por textos escritos produzidos a pedido das professoras do grupo, sem nenhum direcionamento para o objetivo da pesquisa e que já fazem parte da rotina dos alunos. Outra fonte de dados é o material obtido por meio da gravação e posterior transcrição de aulas. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionários, observação e gravação de aulas e análise de documentos (redações). Os sujeitos participantes deste estudo são 18 alunos de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Todos os alunos se

encontravam no nível A1, primeiro semestre do ciclo avançado, estudando a língua espanhola a mais ou menos cinco anos.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: logo após esta breve introdução, discutiremos a questão da mudança linguística pela qual passou o PB e as implicações disto para sistema pronominal que usamos atualmente. Logo faremos algumas explanações teóricas sobre a questão da Transferência Linguística, Grau de Marcação Linguística e Interlíngua. Na sessão seguinte analisamos os dados obtidos buscando tecer algumas conexões com as teorias apresentadas. Para concluir, faremos algumas considerações finais.

1. A MUDANÇA LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL

A linguagem caracteriza-se por um conflito entre duas faces, uma de aparente estabilidade e outra de constante variação e mudança, tanto no indivíduo como na comunidade. A união entre estas duas faces nos mostra que as línguas humanas estão em constante mudança, estas mudanças se propagam de forma gradativa e abrangem períodos mais ou menos longos de tempo. Como não poderia ser diferente, o português oriundo da Europa sofreu diversas transformações no continente Americano, devido a diversos fatores.

Em Lozado (2007) fizemos um breve levantamento sobre as principais mudanças no português brasileiro dos séculos XIX e XX, escolhemos particularmente este período por dois motivos, em primeiro lugar por ser um período mais próximo ao nosso, já que não temos a intenção de traçar um perfil histórico detalhado; e em segundo lugar, por considerarmos esta época – final do século XIX e início do XX – particularmente importante para a história do português do Brasil. De acordo com Ilari & Basso (2006) esse período não é marcado só por uma série de fatos e eventos que afetaram a língua de fora para dentro, mas também por importantes transformações estruturais. A atuação de escritores como Machado de Assis e a criação da Academia Brasileira de Letras em 1897, fizeram com que a literatura brasileira atingisse sua plena maturidade.

As primeiras editoras brasileiras se consolidaram e a imprensa ganhou maturidade durante as polêmicas provocadas pelo abolicionismo e pelo debate de ideias dos primeiros anos da República Velha. Houve uma tentativa de implementar uma escola pública de melhor nível. Gärtner (1996) apontou também que, com o nascimento da burguesia e o estabelecimento do ensino técnico, no último quarto do século XIX, surgiu uma intelectualidade mais preocupada com questões técnicas do que com ‘brilho da palavra’:

Ao passo que todas essas transformações ocorriam na sociedade, a estrutura sintática do português do Brasil passava por algumas mudanças importantes, algumas construções sobrepujam outras rivais, revelando uma última etapa de um processo iniciado vários séculos antes. De acordo com Ilari & Basso (2006) as principais mudanças são:

- Prevalece o uso do objeto nulo, isto é, a omissão do objeto direto quando o mesmo era um pronome átono.

(1) *Comprei um livro e li.* (em lugar de *comprei um livro e li-o*).

- Prevalece o uso do sujeito pronominal.

(2) *Eu fiz* (em vez de simplesmente *fiz*).

Prevalece a construção das orações relativas como cortadoras ou copiadoras, em detrimento ao uso das construções completas ou clássicas.

(3) *A colega que eu saí ontem.* (cortadora) / *a colega que eu saí ontem com ela.* (copiadora) / *A colega com quem saí ontem.* (completa ou clássica).

- Prevalece o uso da ordem sujeito-verbo e não verbo-sujeito.

(4) *Ele era adepto da homeopatia.* (Em vez de *Era ele adepto da homeopatia.*).

1.1 Os pronomes pessoais no português brasileiro – o que é verificado além das regras da gramática normativa e sua utilização real.

Com o intuito de oferecer uma visão mais completa do fenômeno que estamos pesquisando, consideramos importante levantar questões referentes ao uso do Objeto direto e Indireto nos pronomes pessoais na língua portuguesa falada no Brasil. Sabemos que, tanto o uso dos pronomes quanto a colocação pronominal do português brasileiro diferem consideravelmente

do modelo apresentado pelas gramáticas normativas. Como veremos mais adiante, essa diferença é mais nítida em relação ao português falado, mas verifica-se também que no português brasileiro escrito o uso dos pronomes muitas vezes destoa das recomendações das gramáticas normativas.

1.1.2 Pronomes pessoais sujeito

Os trabalhos pesquisados usaram dados tanto do português falado quanto do escrito, o que segundo Duarte (1993), é uma tendência forte, já que existem na língua escrita indícios significativos de um aumento da utilização de pronomes-sujeito e diminuição da ocorrência de formas com sujeito nulo. Como verificaremos, na variedade brasileira do português atualmente se notam grandes mudanças sintáticas no que diz respeito à sintaxe dos pronomes pessoais sujeito e objeto.

É consenso entre os linguistas que, quanto mais reduzido o paradigma flexional número-pessoal do verbo, mais necessário se faz o preenchimento do sujeito pronominal. Por este motivo o PB está perdendo progressivamente o chamado parâmetro *pro-drop*¹, possível no português europeu.

Alguns pesquisadores (DUARTE, 1993, TARALLO, 1993, CYRINO, 1990, PAGOTTO, 1993, CASTILHO, 2010) mostram que o PB prefere o emprego dos pronomes pessoais sujeito ao não-emprego, ou seja, aos sujeitos nulos. Segundo esses autores, o PB já não pode ser classificado como uma língua de sujeito nulo, mas como estando a caminho para transformar-se numa *<non-pro-drop-language>*. Deste modo, o emprego dos pronomes pessoais sujeito poderia tornar-se obrigatório. Em uma pesquisa sobre a trajetória do sujeito nulo no português do Brasil, Duarte (1993) atesta que é evidente “o fato de que a redução no quadro de desinências verbais alterou as características de língua ‘pro-drop’ que o português do Brasil apresentava antes de 1937” (DUARTE, 1993, p. 137).

¹ O termo ‘pro-drop’ foi proposto por Chomsky (1981). A criação deste parâmetro foi o primeiro passo no intento de explicar as diferenças entre línguas em relação à possibilidade de apresentarem ou não um sujeito nulo. De acordo com Duarte (1993), o ponto crucial para distinguir as línguas com relação ao pro-drop é o elemento de concordância (AGR). Ele é capaz de, ao mesmo tempo, licenciar e permitir a recuperação do sujeito nulo em línguas com o sistema flexional mais rico, como por exemplo, o italiano e o espanhol.

Castilho (2010) também destaca o PB nos quadros de comparação intersistêmica como uma língua que se inclui entre as de parâmetro ‘pro-drop’. Comparando o PB com o Português Europeu verifica-se que a ocorrência da categoria vazia não é a mesma entre as duas variedades. No Brasil tendemos a preencher mais a posição de sujeito que a de objeto direto, enquanto em Portugal a relação seria inversa. O autor reforça que no PB há um apagamento de 34,4 % do sujeito, contra 81,8% do objeto direto e 59,2% do objeto indireto.

Barme (1998) argumenta com relação ao mesmo assunto que nos estudos diacrônicos seguindo o modelo dos Princípios e Parâmetros de Chomsky chega-se à conclusão de que o frequente emprego dos pronomes pessoais sujeitos na variedade brasileira do português representa uma profunda mudança sintática do PB, como, por exemplo, a perda da inversão e a tendência de não realizar o objeto direto, o que, segundo a autora, não são meras variações a respeito da norma, mas sim mudanças no sistema, documentando uma transformação tipológica do PB.

Uma das considerações da autora com relação ao preenchimento ou duplo preenchimento do sujeito é que o suposto enfraquecimento da flexão verbal² é compensado pelo emprego sistemático dos pronomes pessoais sujeito para determinar a categoria de pessoa. O português europeu não possui esse tipo de construção, visto que ainda tem uma forte flexão verbal, oposto ao que verificamos na observação de Duarte (1993).

Com o desenvolvimento das pesquisas nesta área, Duarte (2003) verificou que a mudança paramétrica no uso de sujeito nulo para um preferente uso do sujeito pronominal ou de uma categoria vazia (não-realização), trouxe algumas consequências, uma delas é a “tendência à realização dos sujeitos de referência indeterminada com formas pronominais nominativas, preferencialmente plenas, em detrimento do uso de ‘se’ indeterminador / apassivador, ao contrário do que ocorre no português europeu”.

2 Com a expansão do uso de você e de a gente como pronomes pessoais a redução do uso de tu e de vos, a 3ª pessoa verbal se generaliza. Pode-se dizer que convivem no Brasil atualmente um paradigma verbal de quatro posições:
Eu falo / ele, você, a gente fala / nós falamos / eles, vocês falam.
Em algumas áreas geodialectais brasileiras, usa-se o tu, na fala corrente com o verbo na 3ª pessoa (tu fala) e, em reduzidas áreas (o litoral catarinense e sul riograndense talvez sejam as áreas mais expressivas) ao tu ainda se segue a flexão histórica (tu falas).

Ainda com relação ao duplo preenchimento de sujeito, se reconhece que no PB existe, em certas construções sintáticas, esse duplo uso de sujeito em forma de um pronome pessoal sujeito, chamado de pronome pessoal sujeito anafórico ou ‘cópia’, ‘pronome sombra’ ou ainda de ‘pronome lembrete’; como exemplo, podemos citar Mollica (apud BARME, 1998): “*Eu tenho uma amiga que **ela** é muito inteligente*”.

1.1.3 Pronomes complementos clíticos

Tarallo (1993) diz que há uma assimetria entre o PB e o PE (Português Europeu) no que diz respeito ao preenchimento da posição de sujeito e do objeto, enquanto o PE tende a não preencher a posição do sujeito, mas a posição do objeto, o PB revela a tendência de empregar sujeitos explícitos e prefere objetos nulos. É especialmente sobre o último, o objeto, que nos referiremos a seguir, pois este é um dos tópicos principais na comparação entre o uso ou não uso dos pronomes pessoais de complemento tanto na língua espanhola como no PB, e que nos ajudará a tentar verificar o fato de que o aluno tem dificuldade de usar o pronome complemento na língua-alvo devido à diferença entre os dois sistemas pronominais, o de sua língua materna e o da língua que se quer aprender.

Quanto aos pronomes complemento clíticos, sobretudo os de terceira pessoa – o, as, os, as – estão sendo paulatinamente eliminados do PB, preferindo-se o sintagma nominal pleno ou o pronome sujeito correspondente (chamado também de *ele* acusativo), ou ainda, o apagamento do pronome de objeto direto pronominal clítico por completo, tal fenômeno é corrente no PB e podemos considerá-lo um movimento inverso ao preenchimento do sujeito.

Gärtner (1996), em um estudo que tinha como objetivo mostrar quais eram os elementos do *substandard* presentes na linguagem falada culta do português do Brasil, apresentou uma sessão exclusivamente dedicada aos pronomes oblíquos.

A seleção de elementos do *substandard* com relação aos pronomes oblíquos traz os seguintes pontos:

→ **A realização zero** - é comum, na língua falada, tanto rural quanto urbana, que elementos oracionais não tenham representação fonológica quando o falante torna a referir-se aos seus referentes. E podemos constatar que, a realização zero acontece tanto com o objeto direto como com o preposicional:

(7) *O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhorais. Voltei com ele para procurar [procura-los]³. Não [os] encontramos.*

Este fenômeno também foi encontrado na língua falada culta:

(8) *... um dos melhores e um dos principais... não sei se vocês [o] conhecem... é este aqui... vocês já devem ter entrado em contato [com ele].*

→ **Forma morfológica do pronome no objeto direto.**

a) formas de sujeito na função de objeto:

(9) *Eu, eu pego **ela** e ponho na mesa e faço... tiro... corto bem cortadinho do tipo de bife pra fazer almôndega e a senhora bate **ela** bem, mói **ela** bem moidinho e faz almôndega.*

b) *O pronome lhe (s) na função de objeto direto:*

No substandard, as formas de objeto indireto (dativo) da terceira pessoa lhe(s), foneticamente [le(s)] ou [li(s)] aparecem na função de objeto direto.

(10) *Volte e me mate na hora. Sufoca-me com seus beijos. Eu **lhe** desafio agora. (Teixeirinha 1989).*

Este fenômeno pode ocorrer também em função anafórica, ou seja, com referência à pessoa de quem se fala:

(11) *A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está **lhe** espancando.*

3 Foram colocadas entre colchetes as realizações fonológicas da “norma culta”.

→ **Forma morfológica do pronome objeto indireto.**

No caso do objeto direto, a linguagem rural caracteriza-se pela substituição das formas átonas pelas tônicas, acompanhadas da preposição para:

(12) ... *uma vizinha ensinou **pra mim** tomar ovo.*

Na linguagem popular ocorrem, alternativamente, as formas analíticas com preposições para e, mais raramente, a e os pronomes oblíquos átonos da língua padrão.

(13) *O que tu disse **pra ele** não se diz.*

(14) *Diga **a ele** que vai ser assim.*

No objeto preposicional (ou complemento relativo) que, na sua forma pronominal, se compõe de uma preposição exigida pelo verbo regente e um pronome oblíquo tônico (mim, ti, ele, etc.) os falantes do *substandard* utilizam a preposição combinada com os pronomes sujeito da primeira e segunda pessoa:

(15) *Eu **por tu** era capaz de qualquer coisa!*

(16) ... *eu **sem tu** não era nada.*

Além do trabalho de Gärtner (1996) podemos encontrar vários outros que tratam da situação do clítico no português brasileiro atual (CYRINO, 1990; PAGOTTO, 1993; DUARTE 1998). Os resultados são bastante parecidos, todos afirmam que o PB está abandonando progressivamente o uso dos clíticos, principalmente o clítico de 3ª pessoa. As pesquisas parecem mostrar que a mudança dos clíticos abrange dois aspectos: a sua posição mudou (CYRINO, 1990; PAGOTTO 1993, E SCHEI, 2003) e houve uma queda na sua ocorrência (GÄRTNER, 1996; BARME, 1998; TARALLO, 1993).

Os resultados das pesquisas analisadas mostram que o uso do clítico no PB mudou de maneira considerável, tanto no que diz respeito a

sua posição como no que se refere ao seu progressivo desaparecimento, levando o PB a ser considerado uma língua de objeto nulo. É sabido que a maioria das gramáticas desconsidera essa ‘evolução’ do uso / não uso dos clíticos, fazendo uma descrição normativa mais próxima ao português europeu que ao brasileiro.

O fato de que exista no português do Brasil uma dissonância entre a norma padrão, apoiada pela gramática normativa, e uma norma ‘marginal’ a esta que, no entanto, é falada (e muitas vezes escrita) pela maioria dos brasileiros origina um grande abismo entre o falante de português brasileiro e a norma.

De acordo com Castilho (2010), na segunda metade do século XIX quatro fenômenos teriam ocorrido simultaneamente: o aparecimento da construção com objeto nulo, aparecimento da construção com OD ele (ou ele acusativo), mudança na direção da cliticização e o progressivo desaparecimento de o (sua sobrevivência se deve à ação da escola e esta seria a explicação para que o encontremos mais na língua escrita).

2. A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA E O GRAU DE MARCAÇÃO LINGUÍSTICA

Como é sabido, um dos fatores mais importantes na aquisição linguística dos aprendizes de LE é a língua materna, deste modo, trataremos das questões concernentes à Interlíngua, Transferência Linguística e Marcação Linguística.

2.1 A transferência linguística e a Marcação linguística.

O estudo da transferência da L1 constituiu a primeira tentativa de dar uma explicação para a aquisição de L2/LE. Inicialmente, ela era vista em termos behavioristas, mas atualmente vem sendo tratada como uma estratégia cognitiva. Para Brown (1994), a transferência é um termo geral que descreve a existência de desempenho ou conhecimento prévio para uma aprendizagem subsequente. A transferência positiva ocorre quando o conhecimento prévio beneficia a tarefa de aprender, quando

um item prévio é corretamente aplicado ao atual conteúdo. Por outro lado, a transferência negativa ocorre quando o conhecimento prévio dificulta o desempenho na segunda tarefa. A transferência negativa pode ser chamada de interferência, na qual o assunto anteriormente aprendido interfere no próximo - um item prévio é incorretamente transferido ou incorretamente associado a um item a ser aprendido.

Nestas teorias behavioristas os erros funcionavam como uma barreira para a aprendizagem bem-sucedida e, portanto, deveriam ser evitados. Os termos “interferência” e “transferência” estão, inicialmente, intimamente ligados às teorias behavioristas de aprendizagem de L2. No entanto, Ellis (1994:301) afirma que, posteriormente foi aceito que a influência da língua materna do aprendiz não pode ser adequadamente caracterizada em termos de formação de hábitos, nem como um simples problema de interferência, e ainda que, não somente a língua materna influencia, mas também outras línguas anteriormente aprendidas pelo aprendiz podem afetar.

Filipovic e Hawkins (no prelo) em seu modelo de aquisição de L2- *Complex Adaptive System Principles (Casp)* vêem a transferência como sendo algo motivado pela vontade que o aprendiz tem de maximizar seu poder expressivo e sua eficiência comunicativa em algum sistema da L2 que foi aprendido de maneira incompleta, enquanto, ao mesmo tempo, busca minimizar os esforços de aprendizagem e de processamento. As mesmas forças que estruturam as transferências positivas estruturam também as negativas. A maior diferença entre elas é que há limitações reais no poder expressivo e na eficiência comunicativa que podem ser transmitidas por propriedades linguísticas que não fazem parte da L2 ou que não são usadas pelos falantes nativos. Quando falantes nativos se comunicam com aprendizes de L2, eles podem tolerar e, até certo ponto, compensar desvios da convenção da língua. Em algumas ocasiões, entretanto, quando a produção do aprendiz destoa muito da fala nativa, os aprendizes não são compreendidos.

Os mecanismos internos responsáveis pela aquisição de L2 podem ser divididos de duas maneiras. Há autores que consideram que

a aquisição é de natureza cognitiva geral como qualquer outro tipo de aprendizagem, e os que a consideram como tendo uma natureza especificamente linguística (Gramática Universal e universais linguísticos). Os universais linguísticos são estudados de acordo com duas abordagens, a tradição Chomskyana, que busca a descoberta de universais por meio de um estudo profundo de línguas individuais; e os estudos de universais tipológicos, que realizam comparações de diferentes aspectos (artigos, número, ordem de palavras, etc.) entre as línguas, identificando aspectos comuns (universais) e aspectos específicos. Uma das afirmações mais fortalecidas na teoria recente sobre transferência é que a transferibilidade de diferentes aspectos depende de seu grau de marcação. Tal termo, apesar de ser definido de diferentes maneiras, denota a ideia de que alguns aspectos linguísticos são ‘particulares’ com relação a outros que são mais ‘básicos’. Uma das definições de ‘marcação’, que deriva da teoria da GU (Gramática Universal) de Chomsky, distingue as regras de uma língua como centrais ou nucleares e periféricas.

Outra definição é a encontrada na Tipologia Linguística. A identificação de princípios tipológicos universais baseia-se principalmente no debate dos fatores que são marcados e dos que são não-marcados, os aspectos que são universais ou presentes na maioria das línguas são não-marcados, enquanto que aqueles que são específicos de uma língua em particular ou de poucas línguas são marcados. É importante ressaltar que a tipologia traz uma ideia diferente de marcação. Enquanto os estudiosos mais clássicos tratam os aspectos da língua como pares marcados ou não-marcados (categorização binária), a Tipologia vê a marcação como um fenômeno relativo: muitas categorias gramaticais possuem mais que dois valores, um aspecto é mais marcado em relação ao outro e existem hierarquias que refletem diferentes graus de marcação. Croft (1990, 2003), estabeleceu certas características ou critérios para a marcação. Estes critérios são:

- **A estrutura ou codificação estrutural:** presença ou ausência de um aspecto: o plural, por exemplo, pode ser considerado mais marcado que o singular porque possui adição de um morfema. Este é o critério mais conhecido para a marcação na tipologia.

A Codificação estrutural representa um padrão na expressão formal da categoria de valores em línguas particulares. Alguns valores possuem codificação zero, isto é, nenhum morfema explícito expressa o valor. Outros valores são declaradamente codificados.

• **Comportamento:** este critério está relacionado à versatilidade gramatical de um dado elemento, sua versatilidade com relação a outro. Quanto menos versátil é um elemento, mais marcado ele é. A versatilidade está relacionada tanto ao número de inflexões de uma categoria gramatical quanto ao número de contextos sintáticos nos quais um determinado elemento gramatical pode ocorrer (comportamento distribucional). É o critério mais geral e mais importante para a marcação na tipologia, sua aplicabilidade universal está ligada ao fato de que todo elemento linguístico possui um comportamento linguístico. Como exemplo deste critério de marcação podemos citar o contraste que existe entre o Presente do Indicativo -vejo (tempo muito versátil e muito usado) e o Pretérito Mais-que-Perfeito do Subjuntivo – tivesse sido visto (muito menos usado e sem versatilidade).

• **Frequência:** os valores não-marcados ocorrem com maior frequência que os marcados, tanto em textos reais (frequência textual) como nas línguas em geral (frequência entre as línguas). O critério de frequência textual mostra uma conexão direta entre as propriedades da estrutura da língua e as propriedades de uso. Para tal critério podemos lançar mão do mesmo exemplo citado anteriormente, o presente do indicativo é muito mais frequente na língua portuguesa que o pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo, e conseqüentemente, menos marcado.

Ellis (1994) ressalta que há evidências com respeito aos efeitos da marcação na transferibilidade dos aspectos da L1. Duas hipóteses gerais foram investigadas: 1) os aprendizes transferirão formas não-marcadas quando a correspondente forma da língua-alvo é marcada e, 2) resistirão em transferir formas marcadas, especialmente quando a forma correspondente na língua-alvo é não-marcada.

Zobl (apud ELLIS, 1994, p.320) deu exemplos de como os aprendizes tendem a recorrer à sua L1 se a correspondente regra da L2 é obscura porque ela é tipologicamente inconsistente ou indeterminada. Nem todos os pesquisadores têm a visão de que os aprendizes resistirão a transferir formas marcadas.

Ellis (1994) afirma que vários pesquisadores rejeitam a ideia de que os aprendizes transferem diretamente de sua L1 para sua interlíngua, no entanto esta posição é difícil de ser mantida atualmente. Para o autor, é necessário que se reconheça o papel da transferência de L1 na aquisição da L2. Há uma visão geral que trata a transferência de aprendizagem como algo que ocorre regularmente e que pode ser mais bem explicado com uma estrutura cognitiva que com uma estrutura behaviorista. Ela seria tratada também como uma ‘estratégia’ que opera dentro de um processo geral de construção e teste de hipóteses.

Com o ressurgimento do interesse pelos fenômenos da transferência nas últimas décadas, a mesma já não é vista como um processo mecânico de transferência de estruturas da LM, mas sim como um mecanismo cognitivo, onde o aprendiz possui uma posição analítica. Os estudos de transferência realizados à luz da GU redefiniram o papel da L1 na aquisição de L2/LE tratando-a como algo mais amplo, como uma estratégia para compensar a falta de conhecimento de algum aspecto da língua-alvo. O uso dessa estratégia está unido à percepção, por parte do aluno, da distância linguística entre a LM e a língua-alvo. Tanto a GU como a Tipologia Linguística, obviamente com pontos de vista diferentes, aliam o processo de transferência ao conceito de marcação. Partindo da premissa estabelecida pela Tipologia Linguística de que há traços comuns e diferentes nas línguas e que o mais comum é não-marcado e o mais raro é marcado, tentaremos associar tal fato ao fenômeno de transferência da estrutura pronominal do PB, língua materna dos participantes da pesquisa, para a produção na língua-alvo. As hipóteses, citadas anteriormente, levantadas por Ellis (1994), Zobl e Eckman serviram de pilares para nossa verificação empírica.

2.2 Interlíngua

O termo interlíngua foi generalizado pelo linguista Larry Selinker (1972), levando em consideração que os aprendizes de uma L2 elaboram

um sistema linguístico que se apoia, em parte, na L1 do aprendiz, mas que é diferente dela e também da língua-alvo, tornando-se um sistema linguístico único. O conceito de interlíngua abrange as seguintes premissas sobre a aquisição de uma L2:

1) O aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que destaca a compreensão e a produção de L2, tal sistema é considerado uma gramática mental.

2) Esta gramática mental é permeável, ou seja, está aberta a influência de fora (por meio do insumo) e a influência de dentro (por exemplo, a omissão de algum aspecto gramatical, que evidencia um processo interno do aprendiz).

3) A gramática do aprendiz é transicional ou transitória, muda de uma época para outra com a adição de regras, apagando regras e reestruturando o sistema como um todo. Selinker (1972) denominou tal processo como Interlanguage Continuum. Em tal processo ocorre a construção de uma série de gramáticas mentais ou interlínguas. Desta forma os aprendizes ampliam gradualmente a complexidade de seu conhecimento da L2.

4) Alguns pesquisadores alegam que os sistemas construídos dos aprendizes possuem regras variáveis que competem em qualquer estágio de desenvolvimento. Entretanto, outros pesquisadores argumentam que os sistemas de interlíngua são homogêneos e a variabilidade reflete as falhas ou enganos que os aprendizes cometem ao tentar usar seu conhecimento para comunicar-se.

5) Para o desenvolvimento de suas interlínguas os aprendizes empregam várias estratégias de aprendizagem. Os diferentes tipos de erros refletem diferentes estratégias de aprendizagem.

Fernández (1997) afirma que a interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e que os teóricos coincidem em outorgar-lhe

duas características aparentemente contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. A primeira faz referência à sistematicidade presente em todas as línguas e também na interlíngua, pois ela possui um conjunto coerente de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que em parte coincidem com as regras da língua meta e em parte não. A interlíngua também é dotada de variabilidade porque sua sistematicidade é variável, as hipóteses dos aprendizes se reestruturam progressivamente para dar lugar a outras etapas (variabilidade sistemática) e cada etapa possui suas próprias flutuações (variação livre).

3. OS PRONOMES PESSOAIS NA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES

A produção de aprendizes brasileiros de língua espanhola reflete que a interlíngua destes falantes está em pleno desenvolvimento e que grande parte da produção se assemelha muito mais ao sistema pronominal do PB que do espanhol standard ou do espanhol que os alunos têm contato no material didático. Estabelecemos seis categorias referentes à interlíngua dos aprendizes no tocante ao uso dos pronomes pessoais. Baseamos nossa categorização em Fernández (1997) e González (1994), e também na criação de categorias próprias, elaboradas a partir das particularidades encontradas em nosso *corpus*.

Considerando-se a transferência da língua materna na aprendizagem da LE, apontaremos nesta etapa uma amostra da interlíngua dos participantes da pesquisa e uma análise dos erros mais comuns com relação ao uso / não uso dos pronomes pessoais na produção oral e escrita na língua-alvo.

3.1 Uso do pronome sujeito

Como podemos verificar em nosso corpus, a interlíngua dos alunos pesquisados apresenta um alto índice de preenchimento do sujeito, o que consideramos resultado direto de transferência da LM e não está de acordo com as regras (nem com o uso real) na língua-alvo. Tal como prescrevem as gramáticas da língua portuguesa, na língua espanhola somente se usa o pronome sujeito para enfatizar ou para marcar a oposição de pessoas

gramaticais, já que as desinências verbais são suficientes para identificar o sujeito (LUJÁN, 1999, p.1277-1287). Neste caso a transferência da LM atua de forma negativa, levando o aluno ao distanciamento da norma da língua-alvo.

Produção Oral

(18) S9: *Sí, en una oficina de contabilidad y el trabajo es muy aburrido, muy repetitivo. Ahora no, yo hago cosas, yo hablo con personas que están (...) cuando yo voy a trabajar estoy de pantalones cortos, de lycra, toda informal, yo voy de tenis++ es otra cosa.*

No corpus analisado há um frequente uso dos pronomes de 1ª e de 3ª pessoa: *yo, él, ella* y las variantes idiosincráticas *ello/ elle*, para la tercera persona masculina – *él*.

Produção Escrita

Índice significativamente baixo de uso do sujeito nesta produção:

(19)S5: *Nosotras no necesitamos más que los hombres paguen nuestras cuentas.*

4.2. Não uso dos clíticos de dativo e acusativo

Com relação ao uso / não uso dos pronomes de complemento, a interlíngua dos participantes da pesquisa nos informa que há omissão destes elementos ou que há um uso muito reduzido. O apagamento do pronome de complemento direto é um dos pontos mais frequentes na produção oral de nossos sujeitos de pesquisa. Tal fenômeno estaria diretamente relacionado ao crescente apagamento do mesmo em sua LM, refletindo uma interlíngua muito mais próxima, neste aspecto, à LM que à língua-alvo.

Produção Oral

(20) *Prof.: Hola chicos, bien aquí están las redacciones, ya están corregidas, pero con aquellos signos para corregirlas, vais a devolverme las dos versiones.*

S11: ¿Tenemos que devolver?

Produção Escrita

(21) *S12: Masas forestales abarcan más de la mitad de las especies de organismos vivos del mundo, desde la araña hasta el tigre, desde los musgos poco comunes hasta las orquídeas, es imposible enumerar.*

No exemplo (22) vemos que o aluno resiste em usar o pronome de complemento indireto, seguindo a regra de omissão, cada vez mais utilizada no português coloquial.

(22) *S4: Concertó una cita, y entonces preguntaron...*

Prof.: Le preguntaron.

S4: ¿haces concursos? Sí. Entonces no puedes trabajar aquí.

3.3 Substituição dos clíticos por outras formas

A substituição dos pronomes clíticos próprios da língua espanhola por outras formas que se assemelham muito mais ao português falado coloquialmente que ao espanhol, confere à interlíngua do aprendiz brasileiro, características bastante especiais no que tange ao sistema pronominal.

Produção Oral

a. Emprego dos pronomes tônicos – formas de sujeito em função de átonos

No exemplo a seguir vemos que o aprendiz usa as regras de sua LM, uso do pronome sujeito no lugar de pronome de objeto direto, para produzir enunciados na língua-alvo. Sua interlíngua possui, referente a tal aspecto, mais características da LM que da LE.

(23) S1: (...) y cuando encontraron Hortensia en la caverna, llevaron ella para la ciudad y Amadeo fue preso, (...).

b. Uso do sintagma nominal pleno em lugar do pronome complemento

Esta é uma das características que mais distingue o PB do PE. É muito comum no português falado coloquial (e até mesmo no culto) a repetição do complemento em vez de usar o pronome complemento correspondente. No corpus analisado, encontramos a ocorrência deste fenômeno, tornando a interlíngua de nossos aprendizes bastante próxima ao PB. No exemplo (24) vemos que durante o diálogo, S12 retoma a palavra ‘suegra’ usada por seu colega S3, não fazendo uso do complemento direto correspondente (la), regra obrigatória na língua espanhola.

(24) S3: Hay peligros. Y los puntos positivos ((risas)) no conoces la suegra.
S12: Sí, no tiene que aguantar la suegra.

c. Preferência pelas formas tônicas ao invés de átonas, especialmente para o complemento direto e indireto: para él, para ti, a él, a Ella

Esta é outra característica bastante marcante no PB e que o distingue substancialmente do PE e também do espanhol. Na linguagem coloquial do PB ocorrem, alternativamente, as formas analíticas com preposições para e, mais raramente, a. Diante deste fenômeno, temos uma produção linguística na língua-alvo bastante próxima à LM. O aprendiz tem como ponto de partida uma LM que usa ‘preposição + formas tônicas’ para expressar o objeto indireto, e terá como ponto de chegada uma LE que expressa objetos indiretos com formas átonas.

Dentro da categoria de substituição dos clíticos por outras formas, esta é a que apresenta o maior número de ocorrências em nosso corpus. Evidenciando a forte tendência dos aprendizes em preferir a forma de sua LM à forma da língua-alvo em questão.

(25) S6: Ahí el sargento que ella habla tudo con él. Aquí ella habla con Pedro que está embarazada y Pedro hace una canción para ella.

Produção escrita

(26) S4: *En toda casa tiene **una televisión**, las personas tiene **ella** como una gran diversión y entretenimiento.*

3.4 Supressão dos pronomes reflexivos

Há um considerável equilíbrio entre sentenças corretas e incorretas na produção oral dos falantes no que diz respeito ao uso / não uso dos pronomes reflexivos, o que consideramos ser o retrato de uma interlíngua instável, ora mais próxima às estruturas da LM, ora mais próxima à língua-alvo.

Produção Oral

(27) S4: *Yo no me importo, no casé con ella, casé con el hijo.*

Produção Escrita

Este tipo de produção não demonstrou que os alunos tenham problemas de supressão dos pronomes reflexivos na destreza escrita, pois em todo o material escrito encontramos somente um caso. Tal fato pode ser atribuído à ideia de que se trata de um registro mais culto e mais formal da língua-alvo.

(28) S3: *... cosas buenas para educar los niños, porque ellos quedan gran parte del día delante de la tele.*

3.5 Colocação pronominal semelhante à LM

Juntamente com o preenchimento do sujeito e a omissão de objetos, a colocação pronominal semelhante ou igual ao que se manifesta na LM é uma das categorias mais problemáticas no que tange à questão da aquisição do sistema pronominal da língua espanhola pelos sujeitos da pesquisa. São muitos os exemplos de colocação pronominal que se-

guem os padrões do PB. Consideramos que tal estrutura da língua-alvo é marcada, e conseqüentemente mais difícil, levando o aluno a transferir os aspectos da LM.

a. Pronome proclítico ao verbo no infinitivo

De acordo com as regras do Espanhol (TORREGO, 2000, p.116), os pronomes se colocam sempre antes do verbo, inclusive no começo de orações. Entre as exceções estão os pronomes com verbos em imperativo afirmativo, gerúndio, e, no caso específico que agora tratamos o Infinitivo. Nesses três casos, o pronome sempre será posposto ao verbo. Já o PB atual, como visto em Schei (2003), prefere a próclise e esta é mais característica do PB falado; enquanto que a ênclise é a colocação recomendada pela gramática normativa. Podemos diagnosticar através dos exemplos uma forte tendência em usar o pronome proclítico ao verbo em infinitivo, o que afasta a IL dos aprendizes da estrutura empregada na língua-alvo.

Produção Oral

(29) S10: *Estar en otro país es muy malo, sabes que estás sólo, no hay nada ni nadie para te ayudar, no hay nadie por nadie.*

Produção Escrita

(30) S5: *Hoy en día para conseguir se comunicar con otras personas existen bastantes medios...*

b) Pronome proclítico ao verbo principal nos verbos compostos

Seguindo a regra de conservação do pronome proclítico a verbos finitos, em língua espanhola, os verbos compostos somente admitem o pronome anteposto ao verbo auxiliar. Diferente do que ocorre no PB atual, onde há uma forte tendência a juntar o pronome ao participio, procliticamente (BECHARA, 2004, p.591).

Produção Oral

(31) S10: *Mi madre (...) había se separado de su marido y estaba en casa de sus padres, con dos hijos ++ (...)*

Produção Escrita

(32) S15: *La televisión ha se transformado en lo mayor elemento de influenciación de multitudes que la historia ha conocido.*

c) Pronome enclítico a verbos finitos conjugados no presente e no passado: (menor incidência)

Em comparação com a produção oral ‘correta’ ou que mais se aproxima à língua-alvo podemos dizer que as sentenças produzidas erroneamente estão em número bastante reduzido, posto que há muito mais exemplos de sentenças que estão conforme as regras da língua-alvo. Nos exemplos (33) e (34) os aprendizes realizam o pronome enclítico ao verbo, diferentemente do que é feito na língua-alvo (pronome anteposto e separado do verbo).

Produção Oral

(33) S1: *Conoció una muchacha por Internet, él vivía en Brasilia y ella en Amazonas, conocieronse y van a casarse.*

Produção escrita

(34) S14: *... en el lado positivo destacase los jornales y programas como el Globo reportero...*

d) Pronombre proclítico al verbo principal de una perífrase ou grupos de verbos

Nos exemplos nota-se a tendência dos aprendizes em transferir um aspecto de sua LM para a língua alvo, embora esta não seja a forma mais

recomendada pela gramática normativa, é ela que está na linguagem coloquial escrita e falada dos brasileiros e que é transferida negativamente na aprendizagem da língua espanhola.

Produção Oral

(35) S7: *Mi hijo estaba de vacaciones aquí en Brasilia, entró en un site y conoció, y::: ella vivía en la ciudad que él estudiaba. Después se encontraron y van a se casar.*

Além do uso do pronome proclítico ao verbo principal em locuções verbais ou em grupos de verbos, verificou-se na produção oral o uso do mesmo pronome colocado em duas posições numa locução verbal ou em grupos de verbos que não formam locuções verbais. Consideramos tal uso com fazendo parte de uma estratégia dos aprendizes, fruto de um processo intralingual no qual lançam mão de um uso exagerado das formas da língua-alvo na tentativa de aproximar-se mais de suas estruturas ou de fugir de estruturas que consideram especialmente ‘difíceis’. Nos exemplos (36) e (37) os aprendizes duplicam os objetos de maneira equivocada, desviando-se do que se usa tanto na LM como na língua-alvo.

(36) S11: *¿Se lo piensas devolverlo?*

(37) S6: *¿Debería haberla visto la Giralda?*

Produção escrita

(38) S5: *Los medios de comunicación están se tornando cada vez más avanzados.*

e) Pronome proclítico ao verbo no gerúndio

Nos exemplos se repete a tendência do falante brasileiro em manter o pronome proclítico ao verbo, mesmo que as regras da língua-alvo digam o contrário.

Produção Oral

(39) S8: (...) *Rosa, que está siempre en su casa le ayudando también.*

Produção escrita

(40) S2: *La televisión es un de los medios de comunicación que mais creceu en todos esos años. Se tornando no solo un medio de comunicación como de entretenimiento para toda la gente.*

3.6 Uso da preposição de + pronome tônico (él / ella) no lugar dos possessivos su/sus

Há um grande número de ocorrências de uso da preposição de + pronome tônico (él / ella) na produção dos aprendizes, forma semelhante à que encontramos no PB atual: dele / dela. Em um trabalho sobre as condições de uso das diversas formas de expressão do possessivo de 3ª pessoa, Neves (1996, p. 159-163) evidencia que a forma dele “oferece-se como mais explícita” do que o pronome possessivo, já que expressa o gênero e o número do possuidor, fornecendo instrução mais específica para sua recuperação. Este aspecto peculiar ao PB atual aparece em muitas sentenças do corpus, e é característico da interlíngua da maioria dos aprendizes.

Produção Oral

(41) S14: *El amor de ellos supera la muerte y ella vivió nuevamente para esperar el momento de su amor.*

Produção Escrita

Não há registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados revelou-nos uma interlíngua em pleno desenvolvimento. Vimos que não só a aquisição dos pronomes pessoais estava em processo, como também a de outros subsistemas. No caso específico dos pronomes pessoais, grande parte dos alunos apresentou uma interlíngua muito mais próxima à LM que à língua-alvo em quase todas as categorias que estabelecemos. Ainda que tenhamos obtido um grande número de sentenças corretas ou mais próximas à língua-alvo, que mostram que há oscilação entre formas corretas e incorretas e que a todo o momento os aprendizes testavam suas hipóteses e reconstruíam sua gramática mental, notamos também que a produção oral se encontra muito mais próxima à LM que a produção escrita.

Nossa pesquisa bibliográfica e a análise dos dados evidenciaram que há muitos aspectos diferentes entre as duas línguas no que diz respeito ao uso dos pronomes pessoais. Grande parte destes aspectos está presente na interlíngua dos aprendizes. Foram levantados os seguintes pontos:

• **Preenchimento de sujeito**

A perda progressiva do parâmetro pro-drop está fazendo com que o PB apresente índices de preenchimento de sujeito muito superiores ao de outras línguas românicas. Temos, deste modo, uma significativa diferença entre o PB e o E. A interlíngua oral de nossos aprendizes apresentou alto índice de preenchimento de sujeito, o que faz com que tenhamos uma produção distante da língua-alvo, que não apresenta a mesma característica.

• **Omissão dos pronomes clíticos de dativo e de acusativo**

Com relação aos clíticos temos diferenças significativas, o espanhol apresenta uma grande incidência de uso dos pronomes de complemento e o PB evolui rumo à omissão destes elementos, deste modo temos um quadro de distância linguística real entre as duas línguas. O PB apresenta uma progressiva perda ou omissão dos pronomes de dativo e de

acusativo, reflexo das mudanças sofridas pela língua ao longo do tempo. A IL dos aprendizes ainda contém muito das estruturas da LM, como objetos diretos e indiretos nulos. Recorrem, frequentemente, às regras do PB atual de não realizar objeto (direto) quando o mesmo é recuperável no contexto. O aprendiz de espanhol que é falante do PB se depara com uma situação bastante complexa, três sistemas pronominais diferentes: o de sua LM que é utilizado na linguagem cotidiana; um sistema prescrito pelas gramáticas de sua LM e baseado nas regras do PE, mas que na maioria das vezes o falante somente tem contato ao ir à escola; e por fim, o sistema pronominal da língua-alvo, consideravelmente diferente e mais marcado que o utilizado pelos aprendizes.

• **Substituição dos clíticos por outras formas**

Em sua interlíngua os aprendizes também recorrem à substituição dos pronomes clíticos por outras formas que se espelham muito mais na LM que na língua-alvo. Como mencionado em nossa análise de dados, os pronomes clíticos, sobretudo os de 3ª pessoa, estão sendo paulatinamente eliminados, preferindo-se a não realização do uso do sintagma nominal pleno ou do pronome sujeito correspondente. O aprendiz se apoia na estrutura utilizada na LM e evita a estrutura da língua-alvo, muito mais marcada para ele. Diferentemente do espanhol, o português brasileiro prefere recorrer às formas analíticas com a preposição *para* e mais raramente com a preposição *a* e os pronomes átonos da língua.

• **Supressão dos pronomes reflexivos**

Há diferentes tendências no que diz respeito ao uso dos pronomes anafóricos (reflexivos) na língua espanhola e no português brasileiro atual. No espanhol, os pronomes reflexivos são de extrema importância e agem na modificação da estrutura e do significado dos verbos que acompanham. Já no português brasileiro, vemos uma mudança linguística, oscila-se entre o uso e o não uso dos pronomes reflexivos. A IL dos aprendizes revelou-se equilibrada entre sentenças com e sem os pronomes reflexivos. Há uma mescla entre o uso de estruturas da LM e

da língua-alvo na produção oral e registros mínimos da ocorrência incorreta na língua escrita, talvez por uma maior exigência deste elemento no português brasileiro escrito que no oral. Com relação a estes pronomes, registramos também seu uso indiscriminado em sentenças onde não se usaria nem na LM nem na língua-alvo, ou é usado o mesmo pronome duas vezes para um único verbo.

• **Colocação pronominal**

O PB atual prefere a próclise, inclusive com verbos em infinitivo, gerúndios e imperativos, em contrapartida a língua espanhola prefere especificamente nestes três casos o pronome posposto ao verbo. Verifica-se uma grande tendência dos aprendizes em usar o pronome proclítico ao verbo em infinitivo e em gerúndio, afastando-se desta forma da estrutura da língua-alvo, tanto na produção oral quanto na escrita.

• **Uso da preposição de + pronome tônico (él / ella) no lugar dos possessivos su/sus**

Encontramos na produção dos aprendizes uma grande ocorrência do uso da preposição de + pronome tônico. Esta forma espelha-se no uso do PB atual, dele / dela, que oferecem uma instrução mais específica para sua recuperação de gênero e de possuidor, em vez de usar os possessivos de 3ª pessoa. Registramos um grande número de sentenças na língua-alvo que continham este aspecto da LM, o que distancia a LM dos aprendizes, já que na língua-alvo somente se utiliza este recurso em casos de ambiguidade (MATE BOM, 1995).

Traçando um perfil geral da análise dos dados encontrados na produção real dos aprendizes, vimos que em quase todas as categorias temos o retrato de uma interlíngua com muitas estruturas da LM. A construção da interlíngua dos falantes é, obviamente, um processo que tem como um de seus mais importantes pilares a LM e no caso de um sistema tão marcado na língua-alvo como o sistema pronominal para o aprendiz brasileiro, recorrer à LM é a principal fonte de construção de enunciados. As categorias analisadas nos revelam ora estruturas da LM, ora estruturas da língua alvo, além de formas idiossincráticas, particulares

ao sistema intralinguístico do grupo. Tal fenômeno nos informa sobre a instabilidade do sistema da interlíngua, que a aquisição está em processo e que os aprendizes participam ativamente na construção deste sistema transitório.

Os dados nos permitem concluir que a marcação linguística é um dos fatores mais importantes na construção das hipóteses dos aprendizes. Há evidências dos efeitos da marcação nas estruturas transferidas. Como podemos verificar em Ellis (1994) os aprendizes transferirão formas não-marcadas quando a correspondente forma da língua-alvo é marcada. Consideramos ser este o caso dos pronomes pessoais, estruturas muito marcadas na língua alvo, que representam grande dificuldade para os estudantes brasileiros de E/LE. Estas estruturas mais marcadas em relação ao PB podem ser consideradas mais difíceis e serem rechaçadas pelo aprendiz que busca em sua LM ou em outras línguas anteriormente aprendidas recursos para suprir as lacunas existentes em seu conhecimento. Também podemos constatar em Zobl (apud ELLIS, 1994, p.320) exemplos de como os aprendizes tendem a recorrer à sua L1 se a correspondente regra da L2 é obscura porque ela é tipologicamente inconsistente ou indeterminada.

Nosso interesse não se limitou aos aspectos puramente gramaticais ou linguísticos do sistema pronominal, o que poderia ser interpretado à primeira vista. Nos preocupamos, principalmente, com a competência comunicativo / discursiva desejável na língua-alvo, pois os pronomes pessoais possuem uma importância discursiva indiscutível e o não uso ou o uso equivocado pode afetar a compreensão e a comunicabilidade dos enunciados. Ensinar os pronomes pessoais de maneira significativa, com contextos significativos, baseados no uso real da língua pode auxiliar-nos neste processo. cremos que mais importante ao se analisar erros é obter uma explicação dos motivos pelos quais os aprendizes os cometem. Esta explicação pode servir como fonte de informação para identificar áreas específicas da língua-alvo que necessitam de uma atenção especial. Abandona-se deste modo a visão de que o erro é algo negativo e um empecilho para a aquisição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, Dick.; BAILEY Kathleen M. **Focus on the language classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching.** New Jersey: Prentice Hall. 1994.
- CASTILHO, Ataliba Texeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto. 2010.
- CORDER, S. Pit. **The significance of learners' errors.** International Review of Applied Linguistics. 1967.
- CORDER, S. Pit. **Idiosyncratic dialects and error analysis.** International Review of Applied Linguistics.9:149-59.
- CORDER, S. Pit. **A role of the mother tongue.** In: GASS, Susan; SELINKER, Larry (Eds.) 1983.
- CROFT, Willam. **Typology and Universals.** Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- CROFT, Willam. **Typology and Universals.** Cambridge: Cambridge University Press.2ª Ed. 2003.
- CYRINO, Sonia M Lazzarini. **Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos.** Em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (Eds.) (1993); Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, págs. 163-184.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil.** In: Roberts, Ian / Kato, Mary A. (Eds.) (1993); Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, págs. 107-128.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia & PAIVA, Maria da Conceição (Org.). **Mudança linguística em tempo real.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.
- ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition.** New York. Oxford University Press. 1994.
- ERICKSON, Frederick. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREE, B. **Foreign Language Acquisition Research.** 1986.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FILIPOVIĆ, Luna. & HAWKINS, John (to appear) ‘**Multiple factors in second language acquisition: The CASP model**’, *Linguistics*. Disponível em: linguistics.ucdavis.edu/People/jhawkins/recent.../CASP...1.../file. Acesso em: 14 junho de 2016.

GÄRTNER, Eberhard. Elementos do substandard na linguagem falada culta. In: GROBE, Sybille. **Substandard, literatura e ficção**: algumas reflexões metodológicas e análise dos pronomes. In: GROBE, Sybille / ZIMMERMANN, Klaus (Eds.): <Substandard > e mudança no português do Brasil. Frankfurt: TFM, 1998. págs. 463-487.

GONZÁLEZ, Neide. M. **Cadê o pronome? O gato comeu**. *Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. São Paulo: Usp (Inédita) 1994.

ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato. **O Português da gente**: A língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LOZADO, Patrícia Rosa, **Aquisição de pronomes pessoais da língua espanhola por falantes de português do Brasil**: Aspectos Linguísticos e Psicopológicos. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB. 2007.

LUJÁN, Marta. Expresión y Omisión del Pronombre Personal. In: BOSQUE, I; DEMONTE, V. (Orgs.) **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. 3 vols.

MATE BOM, Francisco. **Gramática Comunicativa del Español. De la Lengua a la Idea**. Tomo I. Madrid: Edelsa. 1995.

NEVES, Maria Helena M. Possessivos. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira.: **Gramática do Português Falado**. Campinas: Unicamp, págs, 149-209, 1995.

PAGOTTO, Emilio G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: Roberts, Ian / Kato, Mary A. (Eds) **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, págs. 185-206, 1993.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo. Ática. 1998.

SCHEI, Ane. **A Colocação Pronominal do Português Brasileiro, a língua literária contemporânea**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 1-4, p. 209-232, 1972.

SELINGER, Herbert W; SHOHAMY, Elana. **Second Language research methods**. Oxford University Press, 1989.

TARALLO, Fernando (1993): <*diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX*>. In: ROBERTS, Ian / KATO, Mary A. (Eds.) (1993): **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica, Campinas: Unicamp, págs. 69-105.

TORREGO, L. G. **Gramática Didáctica del Español**. Madrid: Ediciones SM, 2000.



AS REL(AÇÕES) PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
COMPREENDENDO A PRÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Renata Mourão Guimarães
(Instituto Federal de Brasília)

INTRODUÇÃO

Acessamos e nos relacionamos por meio da língua(gem) com diferentes fontes de informações e com o conhecimento produzido em diversas áreas. É, ainda, por meio da língua(gem) que podemos interagir com o outro; expressar e compartilhar saberes, ideias, valores e experiências; buscar acordos e efetivar intenções. Para interagirmos e atuarmos socialmente, na contemporaneidade, precisamos também “de outra(s) língua(s) geradora(s) de conhecimento crucial para as nossas (novas) necessidades” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 1).

Além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos produzidos fora da língua materna, para muitos, saber uma língua estrangeira (LE) tem se tornado um fator determinante para uma boa colocação profissional, visto que o mercado de trabalho, geralmente, tem buscado selecionar candidatos “fluentes” em um idioma estrangeiro; ascensão educacional (ingresso em curso de graduação e pós-graduação *stricto sensu*); maior produção e visibilidade científica; mobilidade e intercâmbio científico, educacional, cultural e profissional; utilização de redes de informações, como a *internet*, por exemplo; entre outros.

Consideramos, então, que comunicar-se em outra língua contribui para a nossa participação social e para a construção da nossa cidadania. Conforme escreve Bezerra (2012), o pleno exercício da cidadania passa pela comunicação, pela compreensão entre os pares, pelo saber buscar informações, interpretá-las e argumentá-las. Assim sendo, o ensino de línguas tem uma função social na medida em que permite a nossa compreensão do mundo, a reflexão sobre o contexto em que vivemos e a ampliação do nosso poder de agir pessoal e profissionalmente.

É nessa perspectiva, que o ensino de LE vem ganhando cada vez mais espaço em instituições formadoras de cunho profissional, como, por exemplo, as escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹, instituída por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e que inclui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – contexto do nosso estudo. Os IFs são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b, p.1).

Na medida em que há uma expansão do sistema nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cresce também a oferta de ensino de LE nesse contexto. E com ela várias inquietações entre os docentes da área, uma vez que a EPT compreende uma série de processos educativos com natureza, duração e objetivos diferenciados para a capacitação, formação e treinamento (CHRISTOPHE, 2005); em uma ampla variedade de cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino e nos mais diversos eixos tecnológicos².

1 Escolas da Rede Federal: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Colégio Pedro II (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012).

2 A versão 2014 do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) contempla 227 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. A versão 2016 do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) contempla 134 cursos, distribuídos, também, nos 13 eixos tecnológicos mencionados.

À vista disso e considerando, ainda, que os objetivos são dinâmicos e caminham com o contexto sócio-histórico-cultural, variam de situação para situação e de pessoa para pessoa, tem sido um desafio docente relacionar, na prática, as características específicas do ensino da LE aos objetivos da própria instituição, de cada tipo de curso, de cada eixo, do mundo do trabalho, dos alunos e da contemporaneidade. Por isso, que o tratamento dado ao ensino da LE na formação profissional deve ser considerado como um importante, premente e constante objeto de estudo.

Assim, este trabalho tem como objetivo tecer reflexões sobre o ensino da LE na EPT a partir das especificidades, particularidades e propósitos apresentados nos documentos legais, na literatura da área e no levantamento das relações e ações pedagógicas dos/entre os professores de língua espanhola dos IFs; bem como as percepções desses docentes frente às situações de ensino e aprendizagem da LE na EPT.

Nesse cenário, o presente trabalho pretende contribuir com a construção de um olhar teórico-metodológico para o processo de ensino e aprendizagem da LE na EPT a partir das vozes dos envolvidos nesse processo e nesse contexto.

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O termo “Educação Profissional” foi utilizado pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/1996, em um capítulo especial dedicado a ela: Capítulo III, artigos 39 a 42. Em 2008, pela Lei nº 11.741 – que altera dispositivos da LDB –, o termo passa a ser “Educação Profissional e Tecnológica”, no esforço de substituir as várias expressões que tentam por meio da história “imprimir significado à educação profissional: ensino profissional, formação profissional ou técnico profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação” (BRASIL, 2004a, p. 11). E o artigo 39 passa a promulgar que a EPT “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e

da tecnologia” e que seus cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos; possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 2008a).

Os itinerários formativos ou trajetórias formativas são, segundo o Decreto nº 8.268, de 2014, as unidades curriculares de cursos e programas de EPT, em uma determinada área, que viabilizam aos alunos um aproveitamento articulado da aprendizagem e continuidade da formação, tendo assim uma relação direta com a concepção de um perfil polivalente. A polivalência é entendida como atribuição que tem o profissional para superar “os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (BRASIL, 1999b, p. 37).

O Decreto nº 5.154/2004 – que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB – prevê o desenvolvimento da EPT, em três níveis: (I) qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores – cursos FICs; (II) educação profissional técnica de nível médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente³; e (III) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Nessa lógica, os IFs têm ofertado a EPT da educação básica à superior, conforme ilustramos a seguir:

3 Integrada: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, na mesma instituição de ensino. **Concomitante**: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. **Subsequente**: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Figura 1 - Níveis e modalidades de ensino da EPT nos IFs



Fonte: Elaborada pela autora para tornar didática a informação

Atualmente, segundo o MEC (*online*, 2017), são 38 Institutos Federais presentes em todos os estados e no Distrito Federal que compõem a Rede Federal, a qual conta com 644 *campi* em todo território brasileiro. Considerando que a demanda por professores de LE torna-se proporcional à expansão do sistema nacional de EPT, podemos dizer que em cada *campus* há pelo menos um professor de LE (seja espanhol, ou outra) atuando nos diversos níveis e modalidades de ensino e nos variados eixos tecnológicos.

Apesar da urgência de se discutir o ensino e a aprendizagem de LE na EPT - dado o avanço de escolas de cunho profissional em âmbito nacional e em virtude da dificuldade de articular características específicas do ensino da LE às necessidades desse contexto de ensino - pouca pesquisa tem sido realizada sobre esses cenários específicos que, continuamente, convivem com o constante desafio de mudanças imediatas. Algumas pesquisas (dissertações e teses⁴) têm buscado contribuir com reflexões e propostas para o ensino de LE na EPT, que podem ser visualizadas no quadro 1.

4 O levantamento de teses e dissertações sobre o ensino de LE na EPT foi realizado na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Consideramos, para isso, a busca pelas seguintes palavras (no título): língua, instrumental, fins específicos, propósitos específicos, ensino/course técnico, tecnológico, profissional, profissionalizante, politécnico.

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre o ensino da LE na EPT no Brasil

	TÍTULO	AUTOR	ANO
1	<i>Inglês instrumental</i> em cursos técnicos : as quatro habilidades	OLIVEIRA, S. M.	2007
2	O desenvolvimento da habilidade da leitura instrumental em <i>inglês</i> no ensino técnico agrícola	OLIVEIRA, S. R.	2007
3	POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do <i>francês</i> com fins específicos na Escola Politécnica da USP	OLIVEIRA, G. M.J.	2009
4	Crenças sobre o ensino-aprendizagem de <i>inglês</i> (LE) em contexto de formação profissional : um estudo de caso	SANTOS, E.F	2010
5	Sob Medida: uma proposta de produção de Material didático de Língua estrangeira (<i>inglês</i>) para aprendizes de num curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA	SANTOS, L. S.	2010
6	Análise de necessidades para um curso de <u>español</u> no ensino superior tecnológico	MOREIRA, R. S. C.	2012
7	Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (<i>inglês</i>): na mira(gem) da politecnia e da integração	BEZERRA, D. S.	2012
8	Educação de <i>lingua inglesa</i> e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos .	FERRAZ, D. M.	2012
9	Transposição didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de <i>inglês</i> em um curso técnico em meio ambiente	OLIVEIRA, F.	2012
10	¿Piedras en el camino? ¿Construyamos un castillo! Necessidades e interesses de aprendizes de <u>espanhol</u> de um curso técnico integrado	BRASIL, P. C. S.	2013
11	Ressignificando o ensino de <i>inglês instrumental</i> em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática	SOUZA, S. A.	2013
12	Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores	TERENZI, D.	2014
13	Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional .	GUIMARÃES, R. M.	2015

14	Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (<i>inglês</i>) no ensino superior tecnológico : grau de ajuste de uma situação atual para o ELFE (ensino de línguas para fins específicos)	BRITO, P. A.	2016
15	O ideal e o real desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos	SILVA, E.S. A.	2016
16	A disciplina <i>Inglês</i> no ensino médio técnico integrado do IFBA: um estudo de caso	RAMOS, L.C.P.	2016

Fonte: Elaborado pela autora

Muitos desses trabalhos têm realizado o levantamento de necessidades de um determinado grupo de alunos ou de uma determinada área, a fim de auxiliar a elaboração de currículos, de materiais didáticos e de (novas) práticas pedagógicas. Mas, apesar desses estudos no Brasil, ainda é escasso o número de trabalhos sobre essa temática. E, se centralizamos para o ensino e aprendizagem de espanhol, essa escassez é ainda mais evidente.

2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Muitos dos fundamentos que norteiam a organização curricular da EPT trazem o debate do compromisso da educação com a formação humana integral e a proposta de escola formadora de sujeitos, conforme exposto em alguns de seus documentos legais citados no quadro 2.

Quadro 2 - Objetivos da EPT em alguns dos seus documentos legais.

DOCUMENTOS	OBJETIVOS
Parecer CNE/CEB nº 16/1999 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	Desenvolvimento das competências apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos , tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos .
Resolução CNE/CEB nº 04/1999 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Técnico de Nível Médio.	A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia , objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social .
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante .
Resolução CNE/CP nº 03/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação Tecnológica.	Critério para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia: O atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade .
Decreto nº 5.154/2004 – Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.	II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia . III - a centralidade do trabalho como princípio educativo ; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática .
Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007.	Contribuir para a formação integral dos estudantes; trabalho como princípio educativo , no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual; formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho.
Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). 2007	Formação integral dos sujeitos , como forma de compreender e se compreender no mundo. (...) Questões vinculadas ao exercício da cidadania , como o de preparar o sujeito para fazer uma leitura crítica do mundo , construindo a emancipação . Projeto coletivo de emancipação humana e o trabalho como princípio educativo .

Fonte: Elaborado pela autora

A formação humana integral adota o trabalho como princípio educativo, buscando a articulação entre teoria e prática, e negando a separação entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, educação básica e técnica, geral e profissional, manual e intelectual. Seria, portanto, uma formação voltada para a cidadania plena e autônoma, na qual elementos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura são eixos estruturantes e indissociáveis (MOURA, 2012; FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2012; BRASIL, 2012).

Essa visão do trabalho como princípio educativo, segundo Saviani (1989, 2003), passaria pela noção de politecnia, conceito que se baseia no rearranjo dos saberes sobre o trabalho, o que possibilita a universalização dos conhecimentos gerais, sem que eles fiquem limitados a uma única atividade, profissão ou classe. Consideramos, assim, que há uma intenção de que os cursos da EPT, além de abrir possibilidades de inserção no mundo do trabalho, também atendam outras questões vinculadas ao exercício da cidadania, como o de formar integralmente o aluno, com autonomia intelectual e pensamento crítico.

Isso posto, a prática docente e o currículo devem partir para a ação centrada na “*emancipação*” de seus partícipes (FRANCO, 2008; GIROUX, 1997; SACRISTÁN, 2000); mediante uma formação crítica e autônoma que leve os alunos a: (i) “uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral” (GIROUX, 1997, p. 17); e (ii) a analisar criticamente a realidade em que participa, “buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato” (DOWBOR, 2006, p. 3).

Assim, como os autores acima citados, entendemos a sala de aula como um espaço social no qual o aluno deve ser convidado a criar significados e reflexões; trazer a sua percepção de mundo; compartilhar saberes, experiências; e desenvolver-se integralmente, com vistas à emancipação, numa relação direta com o ganho de autonomia.

3. ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, quando se trata de ensino de línguas em contexto universitário e/ou profissionalizante tem-se utilizado, normalmente, o termo “ensino instrumental”, “abordagem instrumental” ou “língua técnica” para nomear o componente curricular LE; associando-o, geralmente, ao ensino de leitura e/ou estratégias de leitura. Essa associação surgiu a partir do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no final da década de 1970.

As necessidades dos alunos que participaram do Projeto apontaram para a leitura de textos acadêmicos e científicos em língua inglesa de áreas específicas, por isso, “priorizou a habilidade de leitura, o ensino estratégico, a leitura de textos autênticos” (RAMOS, 2005, p. 115); o que construiu em nosso país, conforme Ramos (2005), o mito de que ensino instrumental é o ensino de leitura e/ou de estratégias de leitura, apesar de o instrumental ser um tipo de ensino, com o foco nas necessidades dos alunos; que pode ser para leitura, como no Projeto, ou para outras necessidades de uso da língua-alvo (L-alvo).

Desde então, a leitura passou a ser adotada em outras universidades e em escolas da EPT, sem se observar que o modelo instrumental (leitura) do Projeto atendia àquela realidade no final da década de 1970 (acesso às bibliografias da área de atuação), e não necessariamente a outras (todas) realidades.

Em nosso país, a fim de evitar uma ideia distorcida de que instrumental é leitura passou-se a usar na literatura da área o termo “Ensino de Línguas para Fins Específicos” (ELFE, termo que adotamos neste trabalho) e outros com o mesmo teor terminológico: ensino de línguas para/com propósitos/finalidades específicas, línguas para fins específicos (LinFE), entre outros. Termos já utilizados em outras línguas, como o inglês: *ESP (English for Specific Purposes)*, por ter sido a língua inglesa a primeira língua estudada para fins específicos e, atualmente, *LPS (Language for Specific Purposes)* englobando qualquer L-alvo; e,

em espanhol: *enseñanza de lenguas para fines específicos, lengua(s)/lenguaje(s) para/con propósitos/finalidades específicas, lenguas especializadas/especiales, lenguas de especialidad*, entre outros.

Ensino instrumental ou ELFE refere-se ao ensino/curso de línguas (materna ou estrangeira) direcionado para o aluno lidar na L-alvo em determinado contexto e/ou situação-alvo⁵, segundo seus objetivos (necessidades/interesses) e/ou necessidades/demandas requisitadas pela sua atuação social (pessoal, profissional, acadêmica etc.). Tal uso estende-se ao ensino de línguas em contextos educacionais de natureza específica, como as escolas da Rede Federal de EPT.

Normalmente, as decisões sobre um planejamento curricular de LE se dão em decorrência do procedimento de análise de necessidades. Essa análise tem sido apresentada na literatura como o elemento fundamental para o ELFE, (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; RAMOS, 2005).

Nesse sentido, ao lidarmos com o ELFE na EPT passamos a questionar a quais objetivos nos referimos. A legislação explicita a necessidade do desenvolvimento de competências⁶ básicas (do ensino fundamental e médio) e profissionais (gerais e comuns aos profissionais de cada área e específicas de cada qualificação ou habilitação), guiadas para o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos” no atendimento “às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999b).

Entendemos que as demandas, assim postas para a LE, fazem referência às necessidades dos alunos, da situação-alvo e da contemporaneidade, traçando assim, uma relação entre os critérios do ELFE (análise de necessidades) e os critérios para o planejamento curricular da EPT. Conforme explicitado no quadro a seguir:

5 **Contexto:** refere-se a realidades distintas. De maneira mais restrita, o termo faz referência às circunstâncias de espaço e tempo em que ocorre a comunicação, ou seja, o entorno físico imediato ou ainda o âmbito de uso: acadêmico, profissional, pessoal, público etc. (BELTRÁN, 2012). **Situação-alvo:** refere-se à prática social/produzida, à prática/atividade/situação comunicativa propriamente dita. Para cada situação existe um conjunto de gêneros.

6 Competência que é a “*faculdade de mobilizar saberes, capacidades, informações para solucionar uma série de situações*” (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Quadro 3 – Relação entre ELFE e critério para o planejamento curricular da EPT

Necessidades/Interesses	Necessidades/Demandas
<p>1. dos alunos (cidadãos) - Competências para uso social (pessoal, profissional, acadêmico etc.) da LE.</p>	<p>2. da situação-alvo (mercado de trabalho): - Competências profissionais eixo tecnológico: competências profissionais gerais, comuns aos técnicos/tecnólogos de cada área - atendendo ao princípio da polivalência; área: competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.</p> <p>3. contemporâneas (sociedade): - fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e cultural.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos considerar, nessa perspectiva, que as necessidades e interesses do aluno é aquilo que ele espera aprender e/ou gostaria de aprender em LE durante o curso. Podem ser levantadas informações sobre os alunos: perfil, necessidades de aprendizagem, conhecimento prévio e lacunas em LE, proficiência-alvo, estilo e estratégias de aprendizagem, cultura de aprender, atitude em relação à LE, personalidade, expectativas, preferências, motivação, disponibilidade de tempo etc. Tais informações poderão ser coletadas por meio de questionários, conversa informal com os alunos, avaliação diagnóstica etc.

Para a situação-alvo, podemos considerar o que o aluno (futuro profissional) precisa saber/produzir em LE para desenvolver-se eficazmente em uma situação concreta. Podem ser levantadas as práticas (tarefas e atividades/gêneros textuais) produtivas comuns aos técnicos de cada área (eixo tecnológico) e específicas de cada qualificação ou habilitação (área profissional). Os instrumentos mais frequentes são questionários, entrevistas, observação, textos, consultas informais com empregadores, alunos e outros (HUTCHINSON e WATERS, 1987); análise dos ambientes nos quais a LE é usada, anúncios de trabalho, análise de material e documentos autênticos da área (ROBINSON, 1991).

As necessidades contemporâneas são baseadas nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. São levantados dados do contexto de ensino, como por exemplo: critérios, princípios e objetivos para a organização curricular previstos nos documentos vigentes que regulamentam o nível e a modalidade que se ensina; competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; as competências para o contemporâneo, entre outros.

4. PLANEJAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

Ao falarmos de planejamento curricular, é necessário, primeiramente, esclarecer termos como currículo, curso, programa, programação e *syllabus*. Santa-Cecília (2008, p.13) traz algumas interpretações sobre o termo currículo citadas por Stern (1983), a saber: a) são diretrizes de uma instituição ou sistema educativo (ex.: currículo escolar, currículo universitário); b) o conteúdo de uma disciplina (o currículo de matemática, de história); c) conjunto de fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem: materiais, equipamentos, avaliações, formação de professores etc.; todas as medidas de caráter pedagógico relacionadas com a escola ou com a proposta curricular.

O currículo para Silva (2015, p.15-16) é “sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Sendo, então, o currículo uma questão de identidade e de poder. Para o autor (op. cit), privilegiar determinado conhecimento, uma identidade ou subjetividade entre múltiplas possibilidades é uma operação de poder.

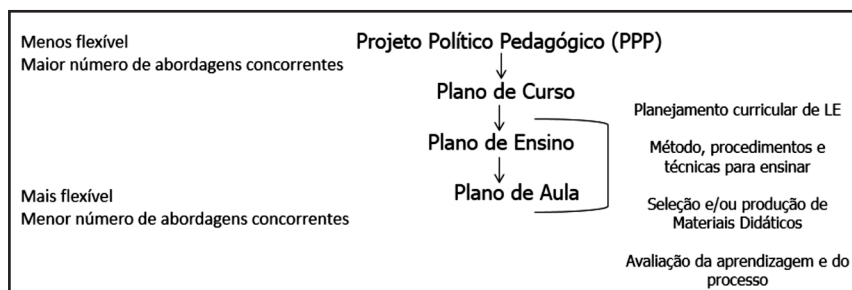
Curso é definido por Hutchinson e Waters (1987) como uma série integrada de experiências de ensino e aprendizagem. Para Beltrán (2004), programa é o documento oficial que indica o conjunto de conteúdos e objetivos que serão desenvolvidos em um curso. A programação faz referência à adequação do programa pelo professor de acordo as características de seus alunos; e o *syllabus* é a seleção, gradação e sequência dos conteúdos.

Para Santa-Cecília (2008), o programa forma parte do curso e o curso forma parte do currículo. Para tanto, ao falarmos de planejamento curricular, buscamos definir os fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, as diretrizes, os conhecimentos, os saberes, os objetivos e as ações pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo desse processo.

Neste trabalho, utilizaremos o termo planejamento curricular para englobar desde o *syllabus*, perpassando pela programação, programa, curso até o currículo.

Ao tratarmos de planejamento curricular na EPT, é importante observar que temos, de maneira hierárquica, alguns tipos de planejamentos, sejam de caráter institucional, sejam pedagógicos. Consideramos como elemento dessa hierarquização o Projeto Político Pedagógico (PPP), o plano de curso, o plano de ensino, e, por fim, o plano de aula. Isso quer dizer que, no planejamento curricular, concorrem à abordagem⁷ do próprio professor de LE, dos alunos, da gestão, dos colegiados, de outros professores de LE que, por sua vez, concorrem com a abordagem de terceiros, como pais, comunidade, documentos, materiais didáticos etc. Explicitamos, na figura a seguir, os tipos de planejamento, segundo o seu nível hierárquico, flexibilidade e concorrência de abordagens.

Figura 2 - Tipos de planejamentos de caráter institucional e pedagógico



Fonte: Elaborada pela autora para tornar didática a informação

7 Abordagem: uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida (ALMEIDA FILHO, 2013).

O PPP está sedimentado na LDB e assume um papel de construção coletiva que abarca responsabilidade de todos os envolvidos. O artigo 12 da LDB define a incumbência dos estabelecimentos de ensino, dentre elas, elaborar e executar sua proposta pedagógica; e o artigo 13 trata da participação docente na elaboração do projeto pedagógico da escola e na organização de suas ações pedagógicas segundo a proposta pedagógica elucidada. É, portanto, no PPP que encontramos o maior número de abordagens divergentes.

O plano de curso é construído, normalmente, por um colegiado (equipe pedagógica, professores da área técnica e propedêutica, entre outros), e é nesse nível que ocorre a decisão sobre a inserção ou não do componente LE.

Em alguns níveis e/ou modalidades de ensino a inserção da LE é obrigatória (em destaque no quadro 3), em outras a inserção é segundo a demanda/natureza do próprio curso, pelo papel da LE para a instituição (no contexto local), entre outros.

Quadro 3 - Relação do componente curricular LE com níveis e modalidades de ensino na EPT

1. FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA (Cursos FICs)
2. TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: **Integrado**, Concomitante, Subsequente e **PROEJA**
3. SUPERIOR: Tecnológico, Bacharelados e Engenharias, Licenciaturas e Pós-graduação.

* nas modalidades em destaque, o ensino da LE é tido como obrigatório.

Fonte: Elaborado pela autora

Nos cursos técnicos de nível médio (integrado) e no Proeja (integrado na modalidade jovens e adultos), a inserção da LE se faz obrigatória, devido à própria legislação do Ensino Médio (EM) vigente que, em sua organização curricular, inclui a LE⁸ como um dos

8 Nas novas propostas curriculares para o Ensino Médio (EM) o espanhol - instituído como obrigatório no currículo do EM, por meio da Lei nº 11.161/2005 (a Lei do Espanhol) - é retirado arbitrariamente do currículo, em decorrência da Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio). A revogação da “Lei do Espanhol” representa um retrocesso para a educação, em particular, para a política de plurilinguismo e de internacionalização, notadamente, no

componentes curriculares obrigatórios da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Sendo assim, o debate sobre a integração e articulação da propedêutica (educação básica, incluindo a LE) e a formação técnica se torna mais visível, em termos teóricos e práticos, nas formas articuladas de formação técnica de nível médio – integrada e concomitante. Já o princípio da independência se torna mais visível na forma subsequente, uma vez que nessa modalidade de ensino a inserção da LE é entendida e determinada pela concepção do perfil profissional que se deseja formar ou determinada pela própria instituição; visto que a “escola tem autonomia em seu projeto pedagógico”, podendo, assim, ofertá-la ou não, segundo as “demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino” (BRASIL, 1999a, p. 1). De modo semelhante ocorre com a inserção da LE nos cursos superiores, bem como a sua oferta em cursos de curta duração – cursos FICs.

No caso dos cursos técnicos subsequentes e superiores tecnológicos, a ausência da obrigatoriedade legal não impede a inserção da LE para um determinado perfil profissional, que pode vir a ter a necessidade do desenvolvimento de “competências (em LE) para a laborabilidade” (BRASIL, 1999^a, p.1).

Posto isso, é durante o processo de elaboração do plano de curso que, normalmente, definem-se, além da inserção ou não do componente curricular LE, quais serão as competências e habilidades a ser desenvolvidas em LE, bem como as bases tecnológicas (conhecimentos, saberes, conteúdos).

A partir do nível do plano de ensino, que o professor atua com maior flexibilidade e autonomia, e juntamente com alunos sem desconsiderar os níveis anteriores (PPP, plano de curso). E é nele, que normalmente, o professor define aspectos sobre o processo de ensinar: (1) o planejamento das unidades de ensino; (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) as experiências na, com e sobre a L-alvo realizadas com os

cenário dos IFs, cujas instituições estão em vias de internacionalização, mediante parcerias e convênios com instituições de ensino profissionalizante em diversos países (SILVA-JÚNIOR, 2017).

alunos, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula (método, procedimentos, técnicas e recursos) e (4) a avaliação de rendimento dos alunos e da prática docente (ALMEIDA FILHO, 2013).

Apesar de certa autonomia em seu plano de ensino e de aula, o planejamento do professor de LE está sujeito a forças que atuam sobre ele (ALMEIDA FILHO, 2013), como por exemplo a cultura de aprender, as necessidades e interesses dos alunos, as diretrizes pedagógicas oficiais, os projetos institucionais, o plano de curso, a gestão, pais e comunidade, a formação docente (inicial e continuada), material didático, entre outros, resultando em uma abordagem predominante na elaboração do planejamento e na prática pedagógica.

5. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho, por tratar da reflexão sobre o processo de ensino da LE na EPT a partir das ações pedagógicas dos professores participantes, da legislação e da literatura da área, utilizou uma abordagem qualitativa-interpretativista. Para Creswell (2010, p. 209), a pesquisa qualitativa é “uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem ou entendem” e, para isso, criam seus próprios padrões, categorias e temas, organizando os dados em unidades de informação de forma indutiva.

Além do levantamento documental e bibliográfico (GIL, 2010), foi enviado ao grupo de docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) dos IFs, que aceitaram participar da pesquisa, um questionário eletrônico, pelo sistema de contato da Plataforma *Lattes*; com 21 questões, sendo 08 de identificação dos respondentes (fechadas) e 13 de tema (08 fechadas e 05 abertas).

A seleção dos docentes foi feita por meio de amostragem de conveniência e não probabilística (CRESWELL, 2010; FLICK, 2009), uma vez que essa é mais acessível por ser baseada na conveniência e disponibilidade da população.

Os docentes foram identificados em resposta à busca pelos termos “língua estrangeira-docente-professor”, conjugados com a opção na base de dados de instituição definida como Instituto Federal. A busca na Plataforma *Lattes* resultou em uma população formada por 3796 docentes, considerando as atualizações realizadas até 29 de julho de 2014. Entretanto, após a consulta minuciosa aos currículos individuais esse número foi reduzido para 378, pois apenas esses docentes atendiam efetivamente as características da população objeto do estudo: ser docente de Língua Estrangeira (LE) do Instituto Federal (IF).

De um total de 378 *e-mails* enviados, 58 responderam ao questionário: 37 de inglês, 18 de espanhol e 2 de outros idiomas. Por desconhecer a quantidade exata de professores de línguas no âmbito dos IFs, consideramos que o resultado da busca realizada pela Plataforma é o de uma amostra, não representando, assim, toda a população de professores de E/LE dos IFs.

Para a nossa análise, consideramos as respostas dos professores de língua espanhola (P1 a P18), por ser o objeto deste trabalho. Codificamos e categorizamos (GIBBS, 2009) a percepção dos professores de E/LE sobre vários aspectos do processo de ensino da LE na EPT relatadas no questionário e retomamos a literatura da área a fim de extrairmos nossas interpretações.

Nas perguntas fechadas, de única resposta ou de múltiplas escolhas, as estimativas foram fornecidas com valores em percentuais (%) do total de professores. Para a escolha de única resposta entre várias opções, as frequências das categorias devem somar 100% (18 docentes) e nas respostas de múltiplas escolhas, em que um mesmo professor poderia dar mais de uma resposta, as frequências ultrapassam a soma de 100%, ou são apresentadas em nível de relevância sob a forma de nomes ou categorias.

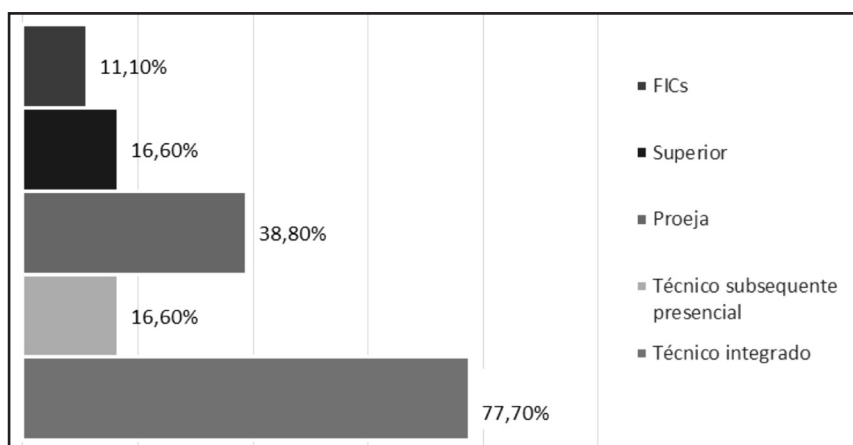
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo a Lei 11.892/2008, os IFs devem “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos

integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a, p. 5) e para isso devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas.

Os dados, resultantes do questionário, apontam que a maior parte dos professores de língua espanhola dos IFs leciona na EPT técnica de nível médio integrado (77,7%) e no Proeja (38,8%), o que evidencia a preocupação de muitos IFs em atender o previsto em lei.

Gráfico 1. Atuação do docente de espanhol nos cursos da EPT



Fonte: Elaborado pela autora

O fato de a LE ser obrigatória no ensino médio (EM)⁹ explica, talvez, o porquê 50% de os professores responderam sobre a obrigatoriedade da inserção da LE no currículo, quando questionados sobre “qual foi o critério utilizado para a inserção do componente curricular LE no(s) curso(s) em que leciona?”. Já 72,2% afirmaram que a inserção foi definida pela própria instituição; 33,3% pelo mercado de trabalho; e 22,2% citaram “outros”, como por exemplo, “optativa para cursos superiores”.

A questão de a LE ser optativa em cursos superiores, evidencia que a inserção da LE, com exceção dos cursos técnicos integrados, inclusive

9 A pesquisa foi aplicada em 2014 e a revogação da “Lei do Espanhol”, por meio da Lei nº 13.415/2017 foi no ano de 2017.

na modalidade EJA, pode ser segundo a vocação e a capacidade institucional da escola; segundo a natureza do curso (demandas do mundo do trabalho e do perfil do profissional da área) e pela contemporaneidade (internacionalização dos cursos superiores, plurilinguismo, globalização, novos letramentos, letramentos múltiplos, etc.)

Mais da metade dos docentes (83,3%) atuam em cursos de níveis, modalidades e/ou em eixos distintos na mesma instituição; 44,4% atuam em mais de um eixo tecnológico e 55,5% atuam em diferentes níveis e/ou modalidades pertencente ao mesmo eixo. O que corrobora com o exposto anteriormente sobre atuação do professor de LE em cursos de natureza e características distintas.

A atuação dos docentes de LE em diferentes cursos, bem como a possibilidade do aproveitamento contínuo e articulado dos estudos por parte dos alunos, permite-nos pensar na organização curricular da LE a partir da construção de unidades curriculares flexíveis para cada eixo tecnológico; com adaptações para cada habilitação (área) profissional.

Para tal, seria viável o mapeamento das necessidades das diferentes áreas dos variados eixos tecnológicos, possibilitando a elaboração de programas e de materiais didáticos que tivessem em sua estrutura competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e práticas comuns requisitadas ao profissional técnico/tecnólogo de cada eixo tecnológico.

Para a realização da análise de necessidades, apesar de os instrumentos mais frequentes serem entrevistas, questionários, *in loco*; seria viável, também, o levantamento das competências e dos conhecimentos/saberes trabalhados pelos docentes da área técnica durante o curso; bem como o levantamento dessas informações disponíveis no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e no de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), de modo a tornar a aprendizagem de LE mais significativa e contextualizada para os alunos, buscando, assim, também, uma maior integração entre a LE e a área técnica. Quanto à integração da LE com os componentes curriculares da área técnica, 50% dos docentes informaram que não atendem a essa integração, 5,6% responderam que atendem e 44,4% em parte. Entre os professores que a atendem ou em

parte, foi possível categorizar as respostas sobre a forma como se dá a articulação a partir de duas perspectivas: (i) LE com o conteúdo da área e, (ii) LE com a prática profissional, conforme os excertos apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Forma de integração da LE com o componente técnico

<p>Conteúdo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leitura do plano de curso.</i> (P2) - <i>Eixos temáticos + análise das ementas das demais disciplinas.</i> (P15) - <i>Utilizando-se de textos verbais e não verbais da área específica.</i> (P11) - <i>O plano de curso é articulado com os conteúdos mínimos relacionados com o eixo norteador trabalhado em cada semestre previamente estabelecidos no plano do curso.</i> (P5) - <i>No plano curricular apenas aparecem conteúdos gramaticais e vocabulário que não estão associados às áreas técnicas. Dessa forma, busco materiais na internet para buscar a ponte.</i> (P8) - <i>A articulação que faço com a área é trabalhando textos que enfoquem temas trabalhados nas disciplinas técnicas.</i> (P10) - <i>Selecionando temas que tenham relação com o curso.</i> (P12)
<p>Prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Buscando contemplar atividades como escrever o currículo, e-mail, fazer uma reserva. Solicitando que os estudantes tragam textos, materiais de seu interesse para serem trabalhados durante o curso.</i> (P12) - <i>Busco trabalhar alguns gêneros que os alunos terão contato no mercado de trabalho e em experiências do cotidiano.</i> (P18)

Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar que a articulação se dá em termos de conteúdo, a partir do contato com o plano de curso, ementa ou ainda a partir de textos da área e materiais na *internet*. Em outros casos, a articulação se dá por produções em sala de aula que simulam possíveis práticas realizadas pelo profissional da área, como por exemplo, “*escrever o currículo, e-mail, fazer uma reserva*”; ou seja, pelo uso de atividades e gêneros textuais que tenham relação com o “*mercado de trabalho e com experiências do cotidiano*” e com o universo dos alunos; o que evidencia a preocupação dos docentes em atender às necessidades do mundo do trabalho e da vida cotidiana.

A justificava de alguns professores para a não-integração deve-se à natureza do curso como, por exemplo, os cursos FICs. Apesar da

possibilidade de articulação entre o básico e técnico ser mais visível no currículo do ensino técnico de nível médio integrado, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) a formação integral busca que a educação seja integrada em todos os âmbitos onde ocorre preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como na formação inicial, como no ensino técnico, tecnológico ou superior.

Além disso, a legislação prevê a integração entre educação, trabalho (e emprego), ciência e tecnologia (BRASIL, 2004b; 2008b, 2014), o que possibilitaria pensarmos na articulação não somente em nível de conteúdo de LE e conteúdo técnico, mas também no entendimento de que o currículo é um meio para desenvolver competências para o trabalho e para o exercício da cidadania, o que incluiria, portanto, a articulação entre educação e outras temáticas, e entre teoria e prática, atendendo, assim, ao princípio da EPT que versa sobre a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Nessa perspectiva, seria possível trabalhar com atividades e temáticas que envolvessem, por exemplo:

- a. a problemática do trabalho e as demais dimensões (ciência, tecnologia e cultura) “a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas” (MOURA, 2012, p. 14);
- b. “conceitos como a globalização, a interdisciplinaridade, os temas transversais, a educação mundial, os projetos, os centros de interesse, etc” (SANTOMÉ, 1998, p.11),
- c. (1) temas de cultura tecnológica; (2) temas de expansão da cultura geral (incluindo as artes, a filosofia, as grandes ondas tecnológicas transformadoras); (3) temas contrastivos de culturas nacionais e minoritárias ou estrangeiras; (4) temas do aprendizado de línguas buscando autonomizar alunos num processo formativo de aprendizes mais capazes (ALMEIDA FILHO, 2008, p.6);

d. “conteúdos temáticos partam de conhecimentos, ideias, e práticas socioculturais que não causem estranhamento, podendo ser experimentando ou apenas potenciais, mas dentro da realidade e possibilidade do aprendiz” (TILIO, 2013, p. 59).

Tais atividades/temáticas poderiam permitir ao aluno expressar (em LE) seus conhecimentos, valores e atitudes sobre práticas sociais, culturais, tecnológicas, relacionadas ao trabalho, à área profissional e à sociedade, explorando assim, a reflexão e ação.

Sobre a percepção dos professores de E/LE dos IFs quanto ao tipo de ensino que atenderia às especificidades, particularidades e propósitos da LE no cenário da EPT, foi possível identificar propostas para um ensino: (a) que buscasse atender às necessidades do aluno e/ou de sua área de atuação; (b) que priorizasse o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) de forma integrada; (c) que focasse no desenvolvimento de uma competência de uso da língua para o mercado de trabalho e para atividades cotidianas; ou ainda, (d) que viabilizasse o desenvolvimento da criticidade, cidadania, visão de mundo e autonomia. Tais perspectivas serão detalhadas a seguir.

O 33,3% dos docentes apresenta a preocupação por um enfoque que favoreça as necessidades dos alunos, buscando atender o que representa ser relevante para eles, de modo a proporcionar ampliação de horizontes sociais (profissionais, acadêmicos e pessoais). Os excertos a seguir elucidam tal preocupação.

• *O ensino que atenderia às especificidades da LE no cenário da educação profissional é aquele que foque **na necessidade do estudante** (...) para não somente sua **vida profissional**, como principalmente para sua **vida**. (P11)*

• *O que é focado nas **necessidades que o aluno vai ter no mercado de trabalho**. (P6)*

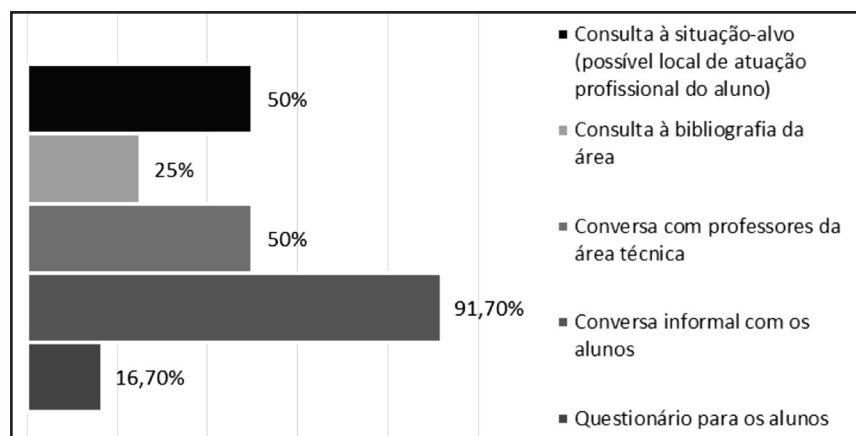
• *Creio que deveria ser uma mescla de **atividades específicas relacionadas à área de formação do aluno**, articuladas a uma proposta que prepare o aluno para **interagir**, pelo menos **oralmente**, visando à possibilidade de **intercâmbio internacional**.* (P10)

• *O que leva em consideração **as necessidades da área e do aluno**.* (P2)

Em relação às necessidades dos alunos e/ou da área, 62,5% dos professores informaram que buscam saber quais são elas por meio do procedimento de análise de necessidades; 25% em parte e 12,5% informaram que não realizam tal levantamento uma vez que *o planejamento é pré-elaborado e/ou o perfil do aluno e do curso já sinaliza como o planejamento deve ser realizado*.

Quanto à forma como realizam a análise de necessidades, as respostas apontam para o uso de grande diversidade de instrumentos, porém a maioria (91,7%) utiliza conversa informal com os alunos, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Procedimentos para a análise de necessidades utilizados pelos professores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Entre as necessidades apresentadas pelos alunos, foi possível perceber que as necessidades se relacionam ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (com prioridade na oral) para o uso da L-alvo em situações cotidianas, de viagens e de trabalho; e o também, ao desenvolvimento da habilidade de leitura para a realização de exames de vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), conforme evidenciam os excertos a seguir.

- **Conversação** (P2) – Subsequente.
- **Provas de ENEM e processos seletivos** (P4) – Integrado.
- **Falar fluentemente; para o mercado de trabalho; para comunicar-se com nossos países vizinhos;** (P5) – Integrado e Proeja.
- **Currículo, entrevista de emprego, atender ao telefone, preencher ficha etc.** (P6) – Integrado e Subsequente.
- **Os alunos não primam tanto pelo específico, mas sim, pelos conteúdos do Ensino Médio. Estão mais preocupados com o Enem.** (P9) – Integrado e Proeja
- **Situação de uso da LE no cotidiano; Utilização da LE no trabalho; Leitura em LE para participação em vestibulares/ENEM** (P11) - Integrado, Subsequente e Proeja.
- **Melhorar sua formação acadêmica; ampliar chances no mercado de trabalho; Intercâmbio; Turismo** (P12) – Superior.
- **Desenvolver a habilidade oral** (P16) – FIC.

Apesar de a articulação entre básico e técnico ser mais visível no ensino médio estruturalmente, os alunos do EM integrado e do Proeja têm optado pela aprendizagem da L-alvo no atendimento às demandas

do cidadão e da sociedade em relação à aprovação em vestibulares e para práticas sociais cotidianas e não necessariamente ao atendimento à formação profissional concernente à área do curso. Já nos cursos subsequentes e superiores tem-se optado para o atendimento às demandas do mercado de trabalho e em cursos FICs para o desenvolvimento da habilidade oral.

Ainda que os docentes do contexto pesquisado ressaltem a importância de um ensino que atenda às necessidades dos alunos e a de um ensino significativo e relevante para eles, entendemos que em todo contexto de ensino existam des(encontros) entre as expectativas dos estudantes, dos professores, da instituição e as reais possibilidades das práticas pedagógicas de LE; frente às abordagens que concorrem nesse contexto quanto às decisões do planejamento curricular, materiais didáticos, carga horária etc. Como evidenciam os excertos a seguir.

• (...) *uma proposta que prepare o aluno para **interagir** (...). No entanto, penso que isso seja utópico, pois 40h anuais é uma carga horária muito baixa.* (P10)

• *Com **turmas grandes** não é possível trabalhar tanto a oralidade por meio da **interação** entre os alunos* (P16).

A interação entre alunos/grupos como proposta para o desenvolvimento da LE tem sido apresentada desde a introdução de pressupostos da abordagem comunicativa (AC), no final da década de 1970. Essa perspectiva apresenta a preocupação de trazer, para a sala de aula, oportunidades de uso significativo da L-alvo, atividades/tarefas relevantes e de interesse dos alunos com o objetivo de que atinjam uma competência comunicativa (CC). Ter uma CC é desenvolver o uso da língua(gem) “na e para a comunicação” (WIDDOWSON, 2005), o que requer não somente um saber (conhecimento de língua), mas saber-fazer (habilidades) em contextos sociais, por meio de ações integradas e da mobilização de atitudes e de valores. Porém, essas ações (habilidades), em um planejamento

de LE voltado para o desenvolvimento da CC, por vezes são associadas às quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), conforme evidenciam os excertos a seguir.

- *Uma abordagem comunicativa, trabalhando as quatro habilidades de forma integrada* (P2)

- *O da comunicação voltado para as 4 habilidades* (P15)

O movimento comunicativo se inicia como uma resposta ou reação às insatisfações quanto aos resultados obtidos com o uso de padrões estruturalistas no ensino de línguas, e junto a ele surgem, também, nomenclaturas novas, entre elas: necessidades dos alunos e especificação de objetivos. O levantamento das necessidades e interesses dos alunos foi apontando por outros docentes como proposta ideal para o ensino da LE na EPT, numa relação direta com o ensino de base comunicativa. Contudo, o ensino comunicativo para muitos docentes estaria numa relação oposta ao ensino instrumental, o que evidencia que instrumental é, ainda, utilizado como sinônimo de leitura.

- *Um ensino de base comunicativa, mas que pudesse ter um levantamento da realidade desses cursos. Quem sabe ao associar o catálogo de cursos técnicos existentes pelo MEC, poder-se-ia criar material específico para as áreas.* (P8)

- *Seria necessário o ensino da língua estrangeira de forma comunicativa e concomitante ao curso técnico. Acredito que o ensino instrumental é muito infrutífero, e atende apenas parcialmente às necessidades dos alunos* (P16)

- *Conteúdos que visem a comunicação. Não trabalho de forma instrumental* (P10)

Várias questões têm sido discutidas no âmbito da Linguística Aplicada (LA), em relação ao ensino instrumental. Alguns desses importantes debates têm girado em torno da necessidade de desconstrução dos mitos (RAMOS, 2005) e de ideias errôneas (AUGUSTO-NAVARRO, 2008) que circundam esse tipo de ensino, principalmente, as ideias de que instrumental é sinônimo de leitura, que deve ser dado em língua materna e com o foco em apenas uma das habilidades linguísticas.

É possível perceber, a partir dos questionários, que mais da metade dos professores tem buscado trabalhar com atividades dinâmicas e centradas nos aprendizes, com foco na interação entre os sujeitos, como acontece nas atividades em pares ou em pequenos grupos. Poucos são os docentes que trabalham com atividades de sistematização da língua. O que evidencia que o paradigma gramatical (língua como sistema) tem dado espaço ao paradigma comunicativo (língua como uso), manifestado inicialmente “para a comunicação” (funcional¹⁰), ainda presente nas práticas pedagógicas atuais, por meio, por exemplo, do uso de simulações de diálogos (83,3%), em busca de refinamento da essência comunicativa, ensinar “para e na comunicação”, entendida para e no “agir social” pelo discurso, com o uso de tarefas comunicativas por 55,6% dos docentes e com atividades de discussão/debates de temas variados por 50%.

Quadro 5 – Práticas pedagógicas em LE

50%	Atividades com textos da área	55.6%	Tarefas comunicativas
50%	Atividades com textos não-especializados	27.8%	Desenvolvimento de temas/tópicos em LE
22.2%	Técnicas de leitura	22.2%	Jogos teatrais
33.3%	Produção de texto específicos da área	11.1%	Mediações / Intervenções / Vazio de informações
33.3%	Produção de texto não-especializado	50%	Dinâmicas de grupo

10 Em 1972, Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas que passa a ser chamada de método nocional-funcional, em que se propõe que a comunicação seja entendida como expressão de noções, de significados, os quais servirão a uma determinada situação comunicativa.

77.8%	Atividades com músicas	22.2%	Transferências / Reconstituição de informações
77.8%	Atividades com arquivos de áudio	44.4%	Exercícios de automatização ou rotinizações de padrões linguísticos
83.3%	Atividades com vídeos e filmes	11.1%	Situações problemas / Estudos de caso
55.6%	Atividades para trabalhar pronúncia	50%	Atividade de discussão/debates de temas variados
83.3%	Simulações de diálogos em pares/grupos	11.1%	Atividades com vocabulário da área

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades de discussão/debates de temas variados evidenciam que muitos professores do contexto pesquisado têm buscado desenvolver junto aos alunos além da competência comunicativa, competências para uma formação cidadã e crítica. Para Monte-Mor (2013), os debates voltados à educação na atualidade têm reconhecido o desenvolvimento crítico como uma (entre outras) das habilidades para a vivência na sociedade. Segundo a autora (op.cit., p.33), a referência *ao ser crítico* permite vários entendimentos, um deles “remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos tem sobre a sociedade em que vivem”. Nessa mesma direção, Rajagopalan (2015, informação verbal¹¹) afirma que ser crítico é acima de tudo uma postura. Criticar é separar, decidir. Os excertos a seguir evidenciam a preocupação de muitos docentes com tais questões.

- *Um ensino que promova o processo de aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira a partir do estudo dos gêneros de discurso, que valorize a troca de experiência entre os alunos. Que contribua para a construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania, levando o aluno à autonomia nos processos de aprendizagem e da consciência crítica, ampliando sua visão de mundo pelo contato*

11 RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Colóquio Conversas com Estudiosos da Linguagem intitulado Linguística Aplicada Crítica: Avanços, Desafios, Criticidade e seus Critérios*. Brasília: NECAL — Núcleo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, em 5 de maio de 2015.

com a cultura hispânica e brasileira. (P18)

- *Acredito num ensino plural com base na pedagogia crítica que apresente aos estudantes não apenas a estrutura linguística, mas promova uma **abertura para se pensar a forma de ser e estar de outros sujeitos no mundo**. Em outras palavras, **refletir** sobre o seu conhecimento a partir da **alteridade**, ampliando sua **visão de mundo**, de **cidadão** e de **profissional**. (P12)*

- **Creio que um ensino voltado à **pesquisa** e à **autonomia**. (P9)**

Desenvolver competências necessárias para inter(agir) pessoal e profissionalmente em LE, em conjunto com o desenvolvimento de competências em nível de atributos humanos é reconhecer o aluno como profissional e cidadão, que nessa essência requer o desenvolvimento de múltiplas competências (língua, comunicação, criticidade, visão de mundo, alteridade, autonomia, aprender a aprender, criatividade, inovação, trabalho em equipe, informacional, mediática, cognitiva etc.). Para tanto, o desenvolvimento de uma competência não desconsidera a outra, uma vez que o aluno profissional-cidadão se posiciona para se expressar e se expressa para se posicionar.

Nesse sentido, entendemos que as práticas de LE na EPT poderiam viabilizar tanto o desenvolvimento da competência comunicativa quanto da criticidade, por meio de práticas interativas e discursivas, de ação e reflexão, que levassem os alunos a compartilharem e a (re)construírem sentidos e conhecimentos em sala de aula (e fora dela) no, para e pelo uso significativo e real da LE. Nessa perspectiva, atividades que utilizam a linguagem para e a respeito de diferentes práticas sociais relacionadas ao trabalho, ciência, cultura e tecnologia são vistas como complementares no propósito de uma formação humana integral do cidadão trabalhador.

Entendemos, desse modo, que práticas pedagógicas em uma perspectiva comunicativa e crítica visam promover o desenvolvimento de uma competência de uso da L-alvo para a realização de certas tarefas e

atividade (em LE) requeridas pela natureza do trabalho e/ou pelas ações cotidianas (segundo as necessidades dos alunos e de sua área de atuação), tais como: participar de uma reunião, ouvir uma palestra, ler e escrever textos etc.; bem como o desenvolvimento da consciência crítica, necessária ao exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos tecer reflexões sobre o ensino da LE na EPT, mais precisamente sobre o ensino da língua espanhola no âmbito dos IFs. Para isso, utilizamos considerações da legislação, literatura da área e das relações e ações pedagógicas dos/entre os professores de língua espanhola desse contexto.

Citamos documentos legais que trazem como princípios e critérios para a organização curricular da EPT: a articulação entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia; a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; o desenvolvimento de competências básicas (constituídas no Ensino Fundamental e Médio), competências profissionais gerais (comuns de cada área) e específicas (de cada qualificação ou habilitação); o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade; a indissociabilidade entre teoria e prática; a formação cidadã; autonomia, pensamento crítico, entre outros.

Tais princípios, critérios e objetivos nem sempre ocorrem harmoniosamente no currículo e na prática de todos os componentes curriculares ofertados na EPT, e a LE tem sido um dos exemplos. Historicamente, para a LE nesse contexto, tem-se atribuído a função de língua técnica e instrumental (leitura), porém, este estudo demonstra que a prática dos docentes de espanhol dos IFs tem se mostrado, na medida do possível, alinhada com os objetivos dos alunos (que pode ser, também, para a leitura, mas não somente) e/ou alinhada com as necessidades do mundo do trabalho e da contemporaneidade.

Ressaltamos, ainda, a função social e o papel do componente curricular LE para a formação profissional e cidadã dos alunos, uma vez que é por meio da língua(gem) que nos relacionamos com pessoas e culturas diferentes; acessamos informações e conhecimentos produzidos em diversas áreas; agimos e interagimos socialmente em um mundo contemporâneo. Nesse sentido, entendemos a língua(gem) como uma ação humana que possibilita a nossa compreensão e participação no/do mundo, e a sala de aula um contexto oportuno para o compartilhamento de saberes, conhecimentos, informações, valores, crenças, experiências e para a (re)construção de sentidos e competências para práticas sociais e produtivas. Para tanto, seria viável pensarmos em interações, nas aulas de línguas, comunicativas - discursivas, de ação e reflexão, relevantes para os alunos, que viabilizassem tanto o desenvolvimento da competência comunicativa quanto o desenvolvimento da criticidade, tendo em vista que para atender aos objetivos da EPT ambas perspectivas se tornam complementares.

Porém, o debate sobre o ensino das línguas na EPT não se esgota, uma vez que ele possui um caráter muito específico e singular. E entendemos que refletir sobre esses pormenores, por meio de pesquisas com o levantamento de objetivos de aprendizagem de diferentes grupos de alunos, de diferentes áreas; relatos de experiências; participação docente em programas de formação continuada para professores da EPT (em cursos, seminários etc.) seja um percurso importante na tentativa de relacionar e amenizar os desencontros entre os objetivos dos alunos, do mundo de trabalho, da sociedade e as reais possibilidades na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos. In: **Reverte**: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba, Indaiatuba, v. 6, 2008.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. Edição Comemorativa – 20 anos. (1.ed. 1993)

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de Investigação em LA**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BELTRÁN, B. A. **Aprendizaje y enseñanza con fines específicos**: comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGLE, 2012.

BELTRÁN, B. A. Análisis de necesidades y diseño curricular. En: **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

BEZERRA, D.S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês)**: na mira(gem) da politecnia e da integração. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, baseada no Parecer CNE/CEB, no 16/99, de 5 de outubro de 1999. 1999a

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, aprovado em 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em discussão. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, MEC, abril/2004a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. 2004b

BRASIL. **Documento base**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Brasília: MEC/ Setec, 2007b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2008a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 6**, de 20 de setembro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.268**, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2014

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira**. IETS: Rio de Janeiro, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. 2006. Disponível em: <http://dowbor.org/06edulocal.doc>. Acesso em: 20 jul. 2015.

DUDLEY-EVANS, T; ST. JOHN, M.J **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. C. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- MONTE-MOR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v.33. Campinas: Pontes, 2013.
- MOURA, D.H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: **Revista LABOR**, n. 7, v. 1, 2012.
- PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- ROBINSON, P. **ESP Today**: a practitioner's guide. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTA CECILIA, A. G. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2008.
- SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA-JUNIOR, A. F da S. O ensino de espanhol nos Institutos Federais: apresentação do cenário atual. In: SILVA-JUNIOR, A. F da S (Org.). **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais**: Cenário nacional e experiências didáticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.11-26.
- SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.33. Campinas: Pontes, 2013.
- WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.



LA *COGNICIDAD* EN EL APRENDIZAJE DE LOS
COGNADOS SINONÍMICOS INTERLINGÜÍSTICOS
ESPAÑOL-PORTUGUÉS BRASILEÑO

Soraia Melo dos Santos
(Centro de Estudos do Estado da Guanabara, MA/
Universidade Complutense de Madri)

INTRODUCCIÓN

Para el aprendizaje del español como lengua extranjera¹ y como segunda lengua ²el léxico es un elemento esencial. El presente capítulo se fundamenta en los estudios de lingüística aplicada a ELE para el aprendizaje del léxico español como LE/L2 por parte de alumnos brasileños, en la Enseñanza de la Lengua española en Brasil y pretende integrar conocimientos de Lexicografía, Lexicología y Semántica léxica relacionados con la *cognicidad* entre lenguas afines, centrándose en la sinonimia interlingüística, más concretamente en los cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués. El tema central es la *cognicidad* entre lenguas afines y la sinonimia interlingüística y su papel fundamental en el aprendizaje de ELE, es facilitar el acceso léxico que empieza notablemente en la lengua meta contando con un sinónimo interlingüístico, y más aún si es un cognado sinonímico interlingüístico español-portugués.

1 En adelante ELE.

2 En adelante L2.

1. LA COGNICIDAD Y LA SINONIMIA INTERLINGÜÍSTICA

La *cognicidad* es más frecuente entre lenguas históricamente emparentadas; y en las románicas existe un número importante de cognados interlingüísticos, es decir, palabras del mismo origen y semejantes en forma y significado, más transparentes para sus hablantes y que, por tanto, pueden constituirse en aliados de nuestra selección léxica didáctica. Según Meara (1993), la *cognicidad* se refiere a una relación entre lenguas afines que establezcan un grado muy elevado de parentesco, como es el caso de las lenguas romances. Para Ainciburu (2008, p. 9), la aplicación de la hipótesis de identidad semántica entre el español y el italiano, por ejemplo, debido a la similitud de las palabras por fonética o lectura, es un efecto de la *cognicidad* (KROLL y STEWARD, 1994). Regueiro (2011), desde un punto de vista cognitivo, trata la *cognicidad* en la sinonimia interlingüística porque favorece el almacenamiento, el procesamiento y la recuperación del ítem léxico por su carácter de relación semántica. Izquierdo Gil (2004, p. 207) reflexiona sobre la *cognicidad* del español-francés, centrándose en las “[...]unidades léxicas semejantes tanto en el plano del significante como del significado”. Cruz (2004, p. 632) argumenta, por otro lado, que las palabras emparentadas entre el español y el portugués son numerosas, unas son cognadas y transparentes, por lo que facilitan la comprensión mutua. Por otro lado, la sinonimia, fenómeno semántico, es un recurso léxico de gran importancia en la enseñanza y aprendizaje del léxico porque facilita el acceso al mismo de manera rápida y eficaz en las clases de ELE.

Escandel Vidal (2008, pp. 55-56) argumenta que para que haya sinonimia absoluta los términos en cuestión tienen que poderse intercambiar en cualquier contexto sin que se produzca ninguna modificación ni en el valor de verdad de la proposición en la que aparecen ni en sus efectos comunicativos, ni en ningún otro aspecto que pueda tener relación con el significado. Proporciona ejemplos como *cárcel/prisión* o *jersey/suéter/pulóver*. Además, hay dos propiedades que han de cumplirse para afirmar que existen sinónimos absolutos, aunque reconoce que son pocas las palabras que cumplen los requisitos:

Los dos significados tienen que tener el mismo contenido semántico;

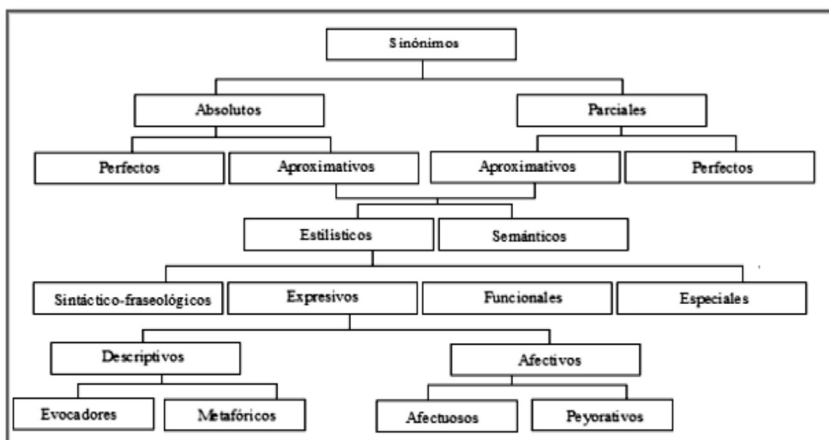
Las dos palabras pueden intercambiarse libremente en cualquier situación sin que ello produzca ningún tipo de contraste.

Escandell Vidal (2008, p. 57); para hallar la solución al debate doctrinal sobre la existencia o no de sinónimos, argumenta a favor de contar con el interés descriptivo y explicativo de la noción:

[...] estamos intentando caracterizar: ¿en qué sentido resulta útil la noción de sinonimia? [...] Pues bien, una noción estricta de sinonimia, en la que sólo tengan cabida las palabras que se pueden intercambiar en cualquier contexto sin que ello afecte a ningún aspecto de la interpretación final tiene escasa rentabilidad, ya que el número de los términos que cumplen con este requisito es muy pequeño.

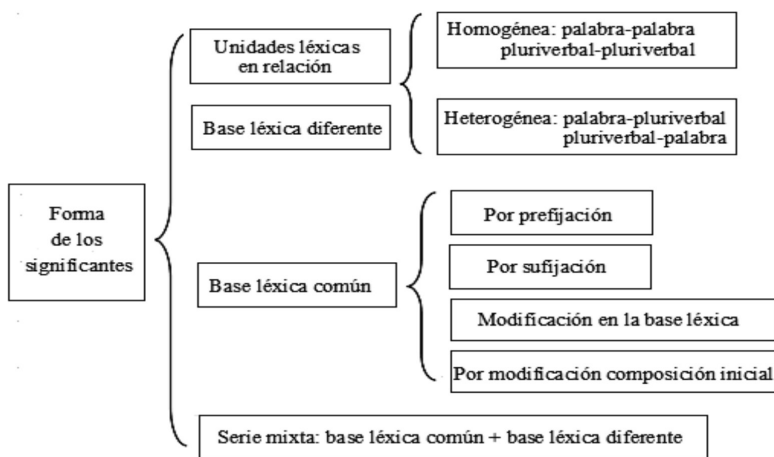
A pesar de que la constante negación de la sinonimia viene de antaño, este debate sigue en la Lingüística del siglo XX con la lexicografía sinonímica, que reconoció la sinonimia como recurso para la elegancia del estilo. A través de la sinonimia léxica se puede demostrar que en lenguas afines se pueden encontrar innumerables sinónimos dependiendo del grado de distancia entre ambas lenguas. La consideración afirmativa, coherente y sistemática de la sinonimia lingüística tiene en Gregorio Salvador y su obra *Si hay sinónimos* al más claro exponente (SALVADOR, 1985). La clasificación semántica de los sinónimos y sus relaciones léxicas la tenemos en Duchacek (1964), se parte de la afirmación de la sinonimia como un todo, aunque atribuya al origen de la polisemia la imprecisión del concepto y a una falta de consideración de la forma y el contenido semántico. Ofrece un esquema que representa la variación de los sinónimos:

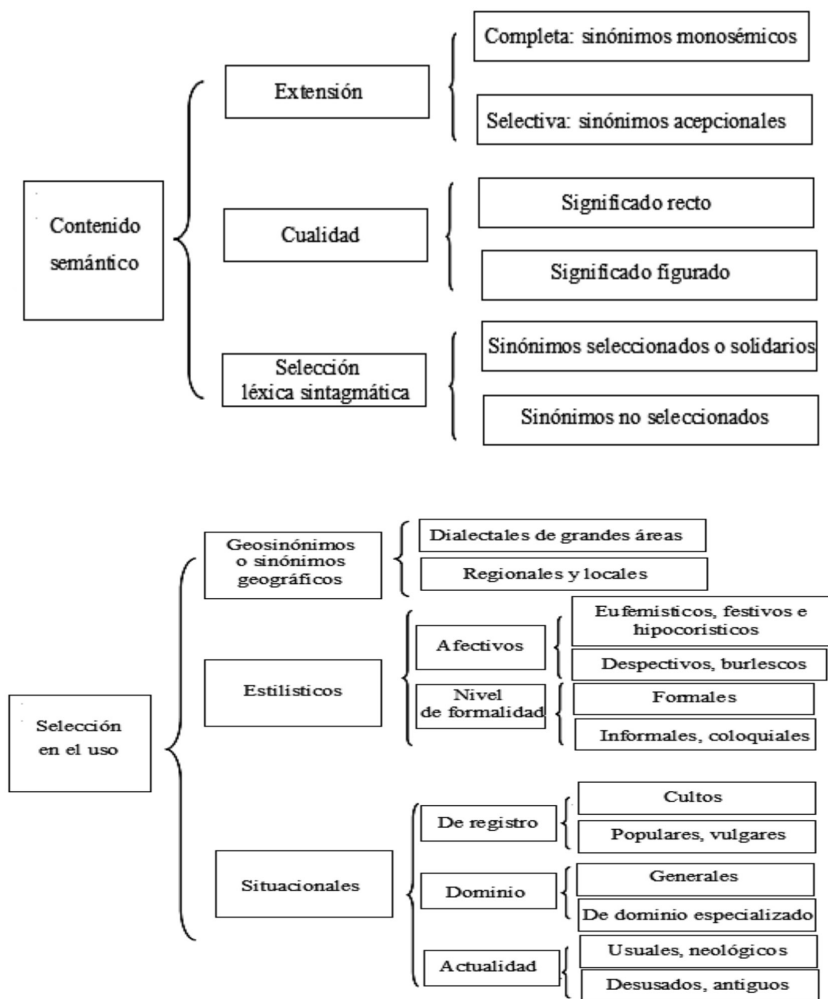
Fig. 1: Clasificación sinonímica (DUCHA□EK, 1964 cit. por REGUEIRO: 2010, p. 55).



Existen dos tipos de sinonimia: la interlingüística que catalogan los diccionarios bilingües; y la intralingüística, los monolingües. Regueiro (2010), por su parte, elabora un esquema de relación sinonímica basada en las variables de forma del significante, contenido semántico y selección en el uso de la abundante sinonimia del español:

Fig.2: Taxonomía de la relación sinonímica (REGUEIRO, 2010, p. 85).





LA COGNICIDAD EN LOS COGNADOS SINÓNIMICOS INTERLINGÜÍSTICOS ESPAÑOL-PORTUGUÉS BRASILEÑOS

La lengua portuguesa (Brasil), así como la lengua española, proceden del latín y la mayoría de sus palabras son iguales o semejantes a partir de sus comunes raíces latinas. Esto significa que el alumno lusofono cuenta desde el principio con un vocabulario interlingüístico de

gran potencial en L2. Estas unidades léxicas que son iguales o presentan semejanzas formales y semánticas con su equivalente en la L1 son los cognados. El término cognado hace referencia a aquellos vocablos que poseen un origen etimológico común, y, como bien afirma Allen (1983), este tipo de palabras se producen entre diversas lenguas históricamente relacionadas, por ejemplo, las lenguas indoeuropeas (CRYSTAL, 1997). Para Crystal los cognados no están relacionados con el significado sino solamente con un significante etimológico común.

El término *cognado* está formado por *co* + *gnatus*, es decir, ‘nacidos juntos’. Se refiere exactamente a términos hermanos que provienen de una misma palabra y han seguido caminos distintos en su evolución. En la lingüística histórica, el estudio de los cognados es uno de los pilares básicos para reconstruir la ruta de aquellas palabras que evolucionaron de manera distinta a partir de un término común. Por ejemplo, el par *cadera* y *cátedra*, que derivan de mismo término latino *cathedra*³. En lingüística aplicada, el estudio sobre cognados interlingüísticos entre dos lenguas es relevante porque su léxico se forma a partir de un ancestro común, o porque en algún momento se han incorporado préstamos provenientes de otras lenguas. Por ejemplo, entre el español y el portugués, *abdomen* (esp.) y *abdômen* (port.): tanto la palabra española como su correspondiente cognado en la lengua portuguesa provienen del mismo término latino *abdōmen* (DLE, 2016: s.v. *abdomen*).

En la práctica contrastiva se da mucha preferencia a los estudios centrados en catalogar los falsos cognados, es decir, los falsos amigos, como las investigaciones de Machado (2015), Sanz Juez (2007), Cruz (2004), etc. En cambio, el estudio de los cognados interlingüísticos, que se puede llamar los “verdaderos amigos”, una alternativa positiva frente al concepto de “falsos amigos”, pasa desapercibida o no se le da la importancia que realmente tiene por no producir interferencias en el aprendizaje. Sin embargo, demostrar a los estudiantes que ya conocen

3 *Cathedra* a su vez es un préstamo del griego *kathédra*, que significa ‘silla’. En la Roma antigua el asiento de los profesores era una *cathedra* (butaca con respaldo) mientras que los pupilos se sentaban en un banco o taburete llamado *subsellium*. La evolución culta de la palabra es *cátedra*, que ha pasado de designar el lugar donde se sentaban los profesores para referirse a su rango. Por otro lado, la evolución vulgar, *cadera*, se transformó por metonimia —por cercanía física— desde su concepto *silla* hasta su significado actual (ANDERS, 2011).

muchas palabras de la nueva lengua sin sospecharlo es una ventaja y un recurso rentable que economiza su aprendizaje, sobre todo en los primeros niveles, pues contribuye a acrecentar la motivación frente a una lengua totalmente desconocida para ellos.

Se aplica al índice de *cognicidad* existente entre español y portugués la hipótesis de identidad del vocabulario compartido en lenguas afines y de acuerdo con el esquema de relación sinonímica de Regueiro esta relación se establece en cuanto a la forma de los significantes, al contenido semántico y la selección del uso de los cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués.

2.1 La cognicidad en cuanto a la forma del significante

En la relación sinonímica de unidades léxicas, los significantes establecen equivalencias funcionales y lexicales entre palabras o bien entre expresiones de más palabras siempre y cuando esas equivalencias se preserven. Los ejemplos lexicográficos siguientes proceden del DLE (2018) y del *Novíssimo Aulete* (2016) respectivamente para la lengua española y para el portugués.

a. Serie sinonímica homogénea

La relación sinonímica homogénea se produce entre palabras o entre expresiones pluriverbales.

Puede ser palabras cognadas de dos lenguas distintas:

español	Portugués
ridículo 1. <i>Adj.</i> Que por su rareza o extravagancia mueve o puede mover a risa.	ridículo 1. <i>Adj.</i> Risível; digno de riso; merecedor de escárnio ou de zombaria. Insignificante; de valor irrisório; de pouco ou nenhum valor: quantia ridícula.

Fuente: Ejemplo sacado del diccionario de la DLE y del *Novíssimo Aulete*.

Puede ser entre expresiones pluriverbales cognadas entre dos lenguas distintas:

español	Portugués
sentido de humor 1. m. Capacidad para ver o hacer el ver el lado risueño o irónico de las cosas, incluso en circunstancias adversas.	senso de humor 1. m. Habilidade de quem aprecia situações cômicas ou é capaz de fazer com que outros se divirtam de uma situação qualquer.

b. Serie sinonímica heterogénea

Series sinonímicas heterogéneas en cuanto se hace referencia a la sinonimia existente entre palabras y expresiones pluriverbales:

español	Portugués
fuegos artificiales: 1. m. pl. Dispositivos de pólvora y usado en fiestas públicas. Artefactos de fuego. Ej: bombas y granadas	fogo de artifício 1. m. São explosivos dotados de um pavio para iniciar a combustão. Eles são usados em festas populares ou celebrações para criar um efeito ruidoso.

2.2. La cognicidad en cognados de base léxica común, diferente o mixta

De acuerdo con la forma, los sinónimos pueden tener una base léxica común, diferente o mixta, tanto si son sinónimos interlingüísticos como si son sinónimos intralingüísticos. Si constituyen una base léxica distinta se consideran sinónimos “etimológicamente diferentes” (DUCHAČEK, op. cit.), surgidos en repetidas ocasiones de la incorporación de préstamos.

Santos Melo (2016) cataloga y analiza varios ejemplos de cognados (español-portugués brasileño)⁴ que no solo son sinónimos intralingüísticos, sino que también lo son de forma interlingüística, por ejemplo, con el tér-

4 (rabia) Del lat. *rabies*.

1. f. Enfermedad que se produce en algunos animales y se transmite por mordedura a otros o al hombre, al inocularse el virus por la saliva o baba del animal rabioso.

2. f. Ira, enojo, enfado grande. <http://dle.rae.es/?id=UyX091w> (consultado el: 03/05/2018). (*raiva*) Do lat. vulg. *rabia*.sf.

1. Vet. Doença infecciosa virótica que acomete o sistema nervoso central dos mamíferos (esp. cachorro, gato, morcego), transmissível ao homem pela mordedura do animal infectado; Hidrofobia

2. Acesso violento de ira; Cólera; Fúria: *Reagiu com raiva à provocação.*

mino *hidrofobia* (del lat. tardío *hydrophob*α, y este del gr. ὑδροφοβία *hydrophobía*), procedente del lenguaje especializado de la medicina, que posee el mismo significado que *rabia* (del lat. *rabies* (enfermedad)).

Si la base léxica de los sinónimos es común, como ocurre entre el español-portugués donde el 85% es coincidente, estaríamos tratando de sinónimos “etimológicamente idénticos” (DUCHAČEK, 1964 cit. por REGUEIRO, 2010, p.57). Este tipo de sinónimos morfológicos pueden ser cognados interlingüísticos. En los cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués se observan diversos procesos de formación:

Procedimientos derivativos de prefijación:

español	portugués
<u>retroceder</u> (Del lat. <i>retroced</i> ere.) v. 1. {Volver hacia atrás.}	<u>retroceder</u> (Do lat. <i>retrocedere</i> .) v. 1. {Voltar (no espaço ou no tempo); tornar para trás}

Procedimientos derivativos de sufijación que contribuyen sensiblemente a la comprensión de cognados interlingüísticos entre lenguas afines como el español y el portugués. El proceso de sufijación derivativa, como no podría ser de otro modo, es fuente inagotable de sinónimos. Además, la *cognicidad* sufijacional entre lenguas afines es tan fuerte que, por ejemplo, incluso entre dos palabras como *abundoso* y *abundante*, que comparten acepciones, la diferencia solo reside en la misma formación de sus respectivos sufijos *-ante/-oso* (REGUEIRO, 2010, p. 62):

español	portugués
<u>abundante</u> (Del ant. part. act. de abundar.) adj. 1. Que abunda (tiene en gran cantidad).} adj. 2. Copioso, en gran cantidad.}	<u>abundante</u> (Do lat. <i>abundans</i> , <i>antis</i> .) adj. 1. {Que existe em abundância, que se apresenta em grande quantidade}. adj. 2. {Copioso, Que aparece em grande número ou quantidade.}

A través de los diversos procedimientos de derivación de formación de unidades léxicas es posible mantener la hipótesis de identidad entre innumerables palabras formadas por procesos de sufijación derivativa. Esa correspondencia se produce debido a la existencia de los mismos sufijos entre ambas lenguas. En esta investigación nos vamos a centrar en los sufijos que consideramos más productivos y significativos en la formación de palabras entre lenguas afines, sustentando así el argumento de los efectos de la *cognicidad*. Como, por ejemplo, cognados por derivación nominal y adjetival que finalizan en *-ción* en español y en *-ção* en portugués. Ambos sufijos provienen del sufijo latino *actio, onis- ōnis*:

Sustantivos acabados em <i>-ção</i> en portugués	Sustantivos acabados em <i>-ción</i> en español
Ação	Acción
Condição	Condición
Dominação	Dominación
Evolução	Evolución

2.2.1 Cognados por derivación nominal en *-mento* en español y en *-mento* en portugués. Ambos sufijos provienen del sufijo latino *-mentum*:

Sustantivos acabados em <i>-mento</i> en portugués	Sustantivos acabados em <i>-mento</i> en español
Argumento	Argumento
Elemento	Elemento
Complemento	Complemento
Fragmento	Fragmento
Testamento	Testamento
Acabamento	Acabamento

2.2.2. Cognados por derivación nominal en –ente/ante en español y en –ente/ante en portugués. Ambos sufijos provienen del sufijo latino -ens, -entis y -ans, -antis:

Sustantivos acabados en <i>–ente/ante</i> en portugués	Sustantivos acabados en <i>–ente/ante</i> en español
Debutante	Debutante
Detergente	Detergente
Informante	Informante
Ingrediente	Ingrediente
Restaurante	Restaurante

2.2.3. Cognados por derivación nominal en –ía/ –ia / –io en español y en –ia/ia/io en portugués. Ambos sufijos provienen del latín -ia:

Sustantivos acabados en <i>–ia/ia/io</i> en portugués	Sustantivos acabados en <i>–ía/ –ia / –io</i> en español
Academia	Academia
Biologia	Biología
Energia	Energía
Fantasia	Fantasia
Horário	Horario

2.2.4. Cognados por derivación nominal en -ncia en español y en -ncia en portugués. Ambos sufijos provienen del latín -ntia:

Sustantivos acabados en <i>–ncia</i> en portugués	Sustantivos acabados en <i>–ncia</i> en español
Adolescência	Adolescencia
Ambulância	Ambulancia
Consciência	Consciencia

Diferência	Diferencia
Elegância	Elegancia
Experiência	Experiencia

2.2.5. Cognados por derivación nominal en –ismo en español y en –ismo en portugués. Ambos sufijos provienen del sufijo latino -ismus, y este del griego -ισμός:

Sustantivos acabados en <i>-ncia</i> en portugués	Sustantivos acabados en <i>-ncia</i> en español
Absolutismo	Absolutismo
Abstencionismo	Abstencionismo
Convencionalismo	Convencionalismo
Egoísmo	Egoísmo
Igualitarismo	Igualitarismo

2.2.6. Cognados por derivación nominal y adjetival en –ista en español y en –ista en portugués. Ambos sufijos provienen del sufijo latino -ista, -istas y este del griego ιστής:

Sustantivos acabados en <i>-ista</i> en portugués	Sustantivos acabados en <i>-ista</i> en español
Abolicionista	Abolicionista
Calculista	Calculista
Dentista	Dentista
Ecologista	Ecologista
Lingüista	Lingüista
Realista	Realista

2.2.7. Cognados por derivación nominal y adjetival que finalizan en –al tanto en español como portugués. Este sufijo tanto es español como en portugués proviene del sufijo latino – ālis:

Sustantivos acabados en –al en portugués	Sustantivos acabados en –al en español
Abdominal	Abdominal
Canal	Canal
Departamental	Departamental
Emocional	Emocional
Habitual	Habitual

2.2.8. Cognados por derivación nominal y adjetival en –or tanto en español como en portugués. Ambos sufijos provienen del sufijo latino –or, –ōris:

Sustantivos acabados en –or en portugués	Sustantivos acabados en –or en español
Acelerador	Acelerador
Cobertor	Cobertor
Depurador	Depurador
Entristecedor	Entristecedor
Formador	Formador

3. GRADO DE *COGNICIDAD* ENTRE EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS EN NOCIONES ESPECÍFICAS DEL PLAN CURRICULAR DE INSTITUTO CERVANTES

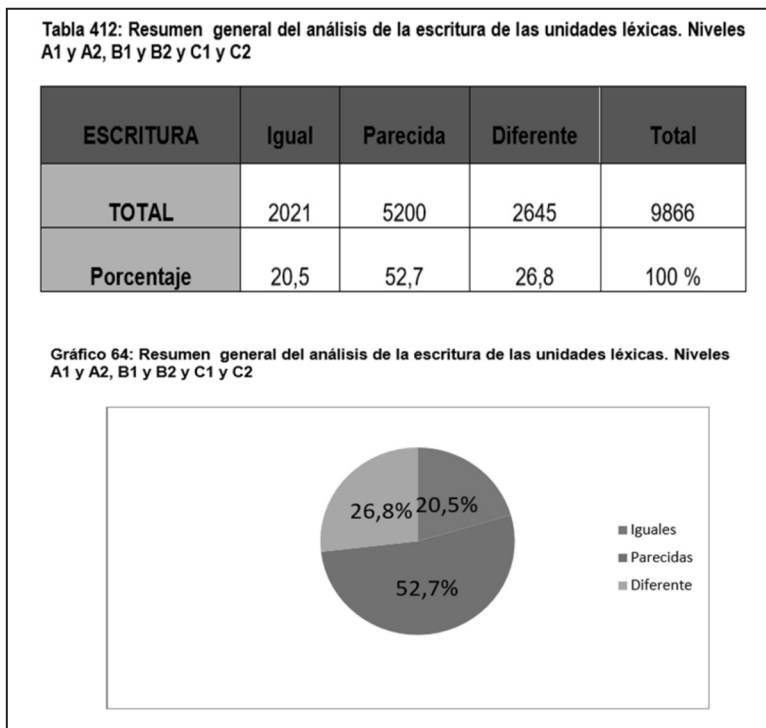
Desde el punto de vista del grado de cognición existente entre lenguas del tronco románico, como es el caso del español y el portugués, se confirma rápidamente la hipótesis de identidad porque el léxico similar entre ambas lenguas es aproximadamente del 52,7% de palabras parecidas, 20,5% de palabras iguales y del 26,8% para diferentes. Entre el léxico parecido y el igual se suma un 73%. Lo más destacable a la vista de las cifras y porcentajes anteriores es el enorme volumen de palabras de notable cercanía entre las dos lenguas (MARTORELLI PERES, 2015, p. 691).

Martorelli Peres (2015) analizó el inventario de nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes⁵ con implicaciones para la enseñanza del léxico para alumnos de español que hablan portugués brasileño y demostró que el inventario de «Nociones específicas» del PCIC para los niveles de referencia A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2, en los veinte temas en que se distribuye el conjunto de entradas en el inventario, poseen un grado altísimo de cognados interlingüísticos entre el español y el portugués.

El experimento se realizó tomando cada una de los veinte temas de las nociones específicas, observando siempre la distancia léxica y la semejanza entre el español y el portugués de Brasil. Fueron catalogadas un total de 9.866 unidades léxicas distribuidas como sigue: A1 y A2: 1.102 unidades léxicas, B1 y B2: 3.658 unidades léxicas y C1 y C2: 5.106 unidades léxicas. Están clasificadas de acuerdo con la proximidad entre las lenguas española y portuguesa (variedad brasileña), y teniendo en cuenta las primeras acepciones y significados relativos a los temas y las más frecuentes, sobre todo por tratarse de los primeros niveles de dominio

5 En adelante PCIC.

Fig.3: Tabla 412 y grafico 64 del resumen general de la escritura y la lectura de las unidades léxicas. Niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2. (MARTORELLI PERES, 2015, p.691).



Lo más destacable, a la vista de las cifras y los porcentajes anteriores, es el enorme volumen de palabras de notable cercanía entre las dos lenguas, un 73% si contabilizamos las de igualdad y las parecidas en conjunto. Esto revela que la *cognicidad* entre el español y el portugués es muy elevada, lo que supone una oportunidad para el hablante brasileño aprendiente del español, aunque deberá estar consciente de las pequeñas diferencias en la escritura (con consecuencias en la pronunciación).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los estudios sobre la *cognicidad* entre lenguas afines y de la sinonimia interlingüística en el aprendizaje del léxico parece un objeto idóneo que por sí mismo demuestra su importancia. Consideramos que

se manifiesta visiblemente la necesidad del alumno brasileño de español L2/LE de recibir un tratamiento explícito y consciente sobre los cognados sinonímicos interlingüísticos, pero con este fin se requiere que el profesor posea las herramientas adecuadas.

Llevados por el gran atractivo de lo diferente y mediante una visión contradictoria debido a los probables infortunios comunicativos, repertorios lexicográficos y materiales didácticos han fijado, en general, la atención en los llamados no cognados o falsos amigos. Existen innumerables catálogos de estas unidades, pero sin negar su importancia, creemos que las que más pueden contribuir al acceso léxico son precisamente los cognados sinonímicos interlingüísticos, que deberían catalogarse y emplearse en las propuestas didácticas y a su vez ser aplicados en los primeros niveles de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINCIBURU, M. C. **La adquisición del léxico en las lenguas afines el aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de español como lengua extranjera**. 2007. 343f. Tesis Doctoral. Universidad Antonio Nebrija, Madrid, 2007.

ALLEN, V. F. **Techniques in Teaching Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

AULETE, CALDAS. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CRUZ BRABO OTERO, M. L. Diccionario de falsos amigos (español-portugués/portuguesa-español: propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes. In: **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE**, Sevilla. Universidad de Sevilla, pp. 632 -637, 2004.

CRYSTAL, D. **Dictionary of Linguistics and Phonetics** (4th ed.). Oxford: Blackwell, 1997.

DUCHA□EK, O. Contributions à l' etude de la sémantique: les synonymes. In: **Orbis**, 13 - XIII, pp. 35 – 49, 1964.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Apuntes de Semántica Léxica**. Madrid: UNED, 2008.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan curricular. Niveles de referencia para el español**: A1/A2, B1/B2, C1/C2. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva, 2006.

IZQUIERDO GIL, M^a C. **La selección del léxico en la enseñanza del español como disponibilidad léxica y selección del vocabulario lengua extranjera. su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos.** Tesis doctoral. Universitat de València, 2004.

KROLL, J. y STEWART, E. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: **Journal of Memory and Language**, 33, pp. 149-174., 1994.

MACHADO ALVES, L. **Estudio sobre los falsos amigos entre el portugués de Brasil y el español.** Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2015.

MARTORELLI PERES, A. B. **Análisis del inventario de nociones específicas del plan curricular del instituto cervantes:** implicaciones para la enseñanza del léxico en hablantes del portugués brasileño. Tesis Doctoral: UNED, 2016.

MEARA, P. The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. In: SCHREUDER, R. y WELTENS, B. (Eds.). **The Bilingual Lexicon.** Amsterdam: John Benjamins, pp. 279-297. 1993.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española (DRAE).** 2014. 23^a edición. Disponible en línea: <http://www.rae.es>. Acceso en: 29 jul. 2018.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. **La sinonimia.** Madrid: Arco Libros, 2010.

SANTOS MELO, S. **Aprendizaje léxico de cognados español-portugués mediante el acceso léxico sinónimo y la construcción de redes semánticas.** Propuesta ELE: catálogo de cognados para alumnos brasileños. Madrid, Cersa editorial, 2016.

SANZ JUEZ, A. **Falsos amigos del portugués y del español:** Madrid, SGEL, 2007.



O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PARANÁ: POLÍTICAS, MÉTODOS, DESAFIOS E REFLEXÕES

Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira
(Universidade Estadual de Londrina)

Silvana Salino Ramos
(Universidade Estadual de Londrina)

INTRODUÇÃO

A presença da língua espanhola como disciplina obrigatória na Educação Básica (doravante, EB) brasileira não é recente, pois seu histórico antecede a Lei 11.161, de 2005. Já em 1942, na Reforma Capanema, o espanhol como língua estrangeira (ELE) foi introduzido no currículo obrigatório. Segundo Souza (2009, p. 73), esse período se configurou como uma transição sócio-política no Brasil, uma vez que encerra

modos diversos de entendimento sobre a relação entre educação e cultura e entre educação e diferenciação social, além de proposições diversas acerca da modernização da educação e da sociedade e de enfrentamento da discussão sócio política sobre a democratização do ensino médio no país. (SOUZA, 2009, p. 73)

As discussões desse período histórico-educacional influenciaram diretamente a orientação metodológica do ensino de línguas estrangeiras (LEs), resultando na recomendação do Método Direto (MD), que consi-

dera o professor como centro e detentor do saber e no qual a participação do aluno se restringe à interação assimétrica, com proibição do uso da língua materna.

Embora houvesse uma forte tendência para a utilização desse método, de acordo com Leffa (1999), o principal objetivo, no caso do Brasil, era integrar o indivíduo à sociedade, por meio da compreensão do outro e da valorização de sua cultura. Esses aspectos também estão presentes em propostas governamentais posteriores. O autor salienta que na realidade o que se implementou no Brasil foi uma simplificação do método de leitura utilizado pelos americanos.

Portanto, este artigo discorre sobre as leis que regem o ensino de ELE no Brasil, com ênfase no Paraná, aborda sua presença no ensino regular e pondera possíveis interesses político-econômicos subjacentes a essa legislação. Concretamente, apresenta um panorama do ensino de línguas estrangeiras nos *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* (CE-LEM) e das licenciaturas em Letras (Espanhol ou Português-Espanhol). Finalmente, propõe uma reflexão sobre o passado e o presente do ELE nesses contextos, além de incentivar outras pesquisas, por considerar que há campo para mais investigações, uma vez que ainda há muito a ser feito para que esse idioma esteja devidamente contemplado no ensino regular.

1. POLÍTICAS E MÉTODOS

Conforme mencionado anteriormente, a presença obrigatória da língua espanhola na EB antecede 2005, ano de promulgação da Lei 11.161, que dispõe sobre seu ensino. É sabido que a Reforma Capanema, de 1942, já apontou a língua espanhola como disciplina obrigatória no currículo da EB. Essa reforma promoveu uma mudança do sistema educacional brasileiro na Era Vargas e foi conduzida pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Alguns estudiosos consideram esse o auge do ensino de LEs no país. Acerca do contexto histórico de então, Souza (2009, p. 81) esclarece:

[Essa] reforma deu ênfase ao estudo do Latim ensinado em todas as séries do curso ginásial enquanto as ciências foram relegadas apenas a duas aulas semanais nas duas últimas séries desse ciclo [...]. Nesses termos, a reforma Capanema pode ser considerada uma vitória dos defensores do currículo humanista, o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude. Vigente por quase duas décadas (entre 1942 e 1961), no período marcante de expansão contínua do ensino secundário no país, as gerações de estudantes que freqüentaram os ginásios e colégios brasileiros nas décadas de 1940 até meados dos anos 60, muitos deles provenientes da classe média e um número crescente de jovens pertencentes às camadas populares, tiveram contato não apenas com disciplinas e programas impregnados da cultura literária, mas com uma concepção de educação norteada pelos valores do humanismo prevalentes na sociedade brasileira. (SOUZA, 2009, p. 81)

Picanço (2003) menciona que, embora não pertencesse ao currículo obrigatório, até 1942 o ensino do espanhol fazia parte dos programas oficiais do científico. Por um lado, esse idioma era consagrado mundialmente por protagonizar a História Ocidental, além de ser visto como língua de grandes autores (como Cervantes, Bécquer e Lope de Vega). Por outro, os imigrantes espanhóis não representavam ameaça para o governo do Estado Novo, ao contrário dos italianos e alemães. Assim sendo, o ELE tinha atributos suficientes para substituir o alemão e figurar ao lado do francês e do inglês. No entanto, isso não se consolidou e o ELE não se firmou como opção de LE para a EB.

Zorzo-Veloso (2013), por sua vez, postula que a Lei não representa algo tão novo quanto muitas vezes se pensa ou afirma. A pesquisadora faz referência a um projeto de lei de 1958 (PL 4.606/58) que determinou que o espanhol fosse incorporado no Ensino Secundário.

Em 1961, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a carga horária de LEs se reduziu de maneira notória. De acordo com Souza (2009, p. 87) “as batalhas pelo humanismo na educação brasileira expunham diferentes representações e projetos para a educação secundária.

Estava em questão a sobrevivência dos estudos clássicos e a proeminência da cultura científica, mas, sobretudo o destino de uma formação centrada na cultura geral”.

No que concerne à carga horária destinada ao ensino de LEs em geral, Leffa (1999) apresenta informações pormenorizadas que permitem observar: inicialmente (1942), do total de 35 horas, 2 horas eram destinadas ao ensino de ELE; esse número chegou a 9 horas (1971) e diminuiu para 6, do total de 18 horas (1996).

O decréscimo nessa carga horária reflete de maneira inequívoca a perda da importância dada ao conhecimento das LEs e de suas culturas. Esclareça-se que os anos indicados entre parênteses revelam importantes momentos histórico-políticos que resultaram, em alguns casos, na publicação de documentos sobre o ensino de idiomas no contexto brasileiro.

Em 1971, por exemplo, saiu à luz a nova LDB, que reduziu a EB para onze anos, divididos em Primeiro e Segundo Grau. Conforme Souza (2009), essa reforma estabeleceu um núcleo comum, obrigatório para todo o país, além de uma parte diversificada, para atender às particularidades regionais. Nesse período, segundo Leffa (1999), muitas escolas ofereceram o ensino de ELE apenas no Segundo Grau, com uma única aula semanal, muitas vezes somente em uma das séries.

A LDB de 1996 apresentou nova nomenclatura para a EB: Ensino Fundamental e Médio. Essa Lei determina:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição’ (Art. 26, § 5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que ‘será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição’. (Art. 36, III)

A partir dessa disposição legal abriu-se uma oportunidade para que outras línguas, além do inglês, fossem contempladas na EB. Assim, o retorno do espanhol como possibilidade para o currículo escolar tem como base a LDB de 1996. Inclusive, houve diversas discussões oriundas dessa legislação em diferentes níveis educacionais: tanto docentes, quanto gestores procuraram adequar-se às diretrizes legais, apesar de que, na visão dos especialistas, isso não foi suficiente. As propostas foram claras acerca da possibilidade de escolha do idioma a ser ofertado pelos estabelecimentos públicos de ensino e o ELE tinha seu lugar na legislação. Entretanto, a permanência e prevalência do Inglês no currículo, continuou e continua sendo preponderante.

Em 1998 e 2000, respectivamente, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (PCN) e os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (PCNEM). As discussões acerca do ensino de ELE continuaram. No norte do Paraná, por exemplo, surgiram grupos de professores que se reuniram periodicamente com vistas a ler, discutir e organizar o trabalho escolar, para adequar suas práticas às propostas dos documentos.

Além disso, diversos artigos acadêmicos vieram à luz, com o intuito de trazer interpretações e possibilidades de implementação dessas propostas. Houve ainda a publicação de materiais didáticos (MDs) pautados nesses documentos, com identificação explícita de que haviam sido elaborados de acordo com essas orientações. Com isso, a análise de MDs também ganhou terreno. Lopes (2005) analisa o livro didático (LD) *Espanhol série Brasil* (MARTIN, 2003) e sintetiza em um quadro os aspectos mais relevantes dessa obra. Segundo a autora, ao expor sua proposta metodológica e ressaltar que a obra está em sintonia com os PCNs, Martin evidencia que o mercado editorial tende a atender às mudanças na legislação. Em outro trabalho, Lopes e Durão (2005, p. 159) concluem: “por trás do livro que chega às nossas mãos, existe uma estrutura complexa, que consta de várias etapas até ser disponibilizado para os mais variados compradores/leitores. Esse nicho, mais econômico que educacional, é abordado em diversas análises, em vários momentos político-educacionais, por diversos autores”.

O grande marco da atualidade no que se refere à legislação específica sobre o ensino de espanhol no Brasil é a Lei 11.161, de 2005¹, que será discutido a seguir.

2. A LEI 11.161 DE 2005

Na história recente do ensino do espanhol no Brasil, a Lei 11.161, de 2005, é fundamental, pois trata da obrigatoriedade da oferta desse idioma no Ensino Médio (doravante, EM). Essa Lei tem cinco artigos que serão comentados e discutidos um a um nesta sessão.

O Art. 1º dispõe que todo estabelecimento público de EM deve oferecer o ELE e que cabe ao aluno escolher estudar ou não esse idioma. Além disso, obriga que sua implantação seja gradativamente, implantada e concluída dentro do prazo de cinco anos. Portanto, em agosto de 2010 o ELE estaria presente em todos os estabelecimentos públicos de EM do Brasil. No caso do Ensino Fundamental, essa implantação não é obrigatória (Art. 1º, § 2º).

No que se refere ao Art. 2º, sobre a inserção do ELE em horário regular, a polêmica foi nacional: a diversidade de interpretações sobre o significado de *regular* gerou inclusive a elaboração de documentos em âmbito estadual, a fim de esclarecer tal palavra. Ademais, as dúvidas quanto ao cumprimento da Lei foram encaminhadas à Câmara de Educação Básica do estado, que emitiu, em resposta, o Parecer CEE/CEB nº 331/09. Esse questionamento demonstrou a fragilidade da Lei e suas consequências na implantação do ELE foram inegáveis. A resposta presente no parecer afirma: “horário regular é aquele em que a instituição oferta o Ensino Médio” (p. 5). A Deliberação CEE n. 06, de 15 de dezembro de 2009 (Implantação do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná), por sua vez, rege: “a oferta da Língua Espanhola deverá ser feita no horário de funcionamento normal do Estabelecimento” (p. 2). Evidencia-se, portanto, a possibilidade de várias interpretações. Em outros estados não foi diferente. No Mato Grosso do Sul, por exem-

1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Consultado em: 24/10/2015.

plo, conforme parágrafo único do artigo 4º, da Deliberação CEE/MS nº 8434, de 2 de outubro de 2007, horário regular é o turno no qual o aluno foi matriculado, enquanto que, em Minas Gerais, segundo a Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009, a LE opcional – espanhol ou outra – *deverá ser ofertada (...) no contra turno em que o aluno estiver matriculado ou no 6º horário do turno diurno*. Dessa maneira, é possível notar as divergências na interpretação da lei por parte dos estados brasileiros, o que lhe imprime descrédito quanto à sua força. Como consequências da transferência da responsabilidade sobre a implantação do ELE aos estados, resultam sua demora ou até mesmo seu descumprimento.

Quanto ao Art. 3º, que prevê a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira e a obrigatoriedade da oferta de ELE nesses centros, caberia questionar sua coerência com a inclusão do espanhol no currículo pleno do EM, devido à diversidade de características dos dois sistemas.

O Art. 4º torna inegável a fragilidade da Lei, pois menciona a possibilidade de diferentes estratégias para seu atendimento.

Finalmente, o parágrafo único do Art. 5º regula que os estabelecimentos que oferecerem o espanhol nos centros de estudos de línguas estarão cumprindo a Lei. Esse artigo frustra as expectativas de muitos professores de espanhol, que o vislumbravam como disciplina obrigatória do currículo do EM oferecida no horário em que os alunos estivessem matriculados.

Diante do exposto, caberiam alguns questionamentos: diferentes propostas, diferentes formas de oferta da disciplina, alcançarão o mesmo objetivo? Por que promulgar uma lei que obriga a oferta do espanhol, se as possibilidades para seu cumprimento são tão variadas e, até mesmo, por que não, incoerentes ou inexistentes? Essas questões, amplamente discutidas no cenário nacional, podem apontar nuances positivas e negativas. São recorrentes, por exemplo, os questionamentos dos professores em formação inicial e até mesmo daqueles que já atuam em contextos escolares ou universitários. Os desafios do presente e do futuro, para a plena implantação do ensino de ELE no Brasil, são, portanto, enormes. Assim sendo, seguem algumas reflexões sobre o passado e o presente

do espanhol, tanto no que concerne a Leis, quanto a sua implantação, a fim de que se esbochem possíveis caminhos para o ensino dessa língua no estado.

3. O PASSADO E O PRESENTE

Devido a questões políticas, educacionais e econômicas (recursos humanos e financeiros), com posicionamentos e iniciativas que extrapolaram o contexto acadêmico de formação na licenciatura, docentes de ELE de diferentes níveis acolheram a Lei 11.161/2005, ao mesmo tempo com otimismo e com precaução. Para Lisboa (2009):

As reações à lei foram diversas em todo o país devido, entre outros motivos, aos cursos de formação de professores de espanhol on-line implantados em alguns estados. Os vários questionamentos partiram de instituições formadoras de professores, pois, tais cursos – organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em parceria com instituições espanholas – foram criados para tentar suprir, de uma forma rápida e questionável, a carência de profissionais para atuar nesse novo contexto de ensino de espanhol. (LISBOA, 2009, p. 200)

González (2010) opina que a sanção dessa lei teve cunho inequivocamente cultural, político e econômico. Em muitos casos, as iniciativas prescindiram completamente de uma discussão com as instituições de ensino superior que já ofereciam a formação inicial de professores de espanhol e que, portanto, teriam possibilidade de contribuir para a discussão sobre a maneira mais adequada de se suprir a demanda de professores de ELE.

De acordo com González, é necessário, em primeiro lugar, refletir muito para trabalhar da melhor forma possível e a minorar o reducionismo que ao longo da história afetou a relação dos brasileiros com a língua espanhola, levando-os a idealizações, representações, estereótipos e até mesmo preconceitos como: língua parecida com a nossa, língua fácil e língua de estudo dispensável.

Jaeger (2009) também apresenta seu posicionamento denunciando que, nos discursos em torno da aprovação da Lei de 2005 uma nova modalidade de integração se configurou: a integração ibero-americana. A autora conclui que o adjetivo utilizado em substituição aos anteriores, de maneira escusa,

redimensiona e reconfigura as relações e significações de língua espanhola e ensino de língua espanhola no Brasil. Extrapola, definitivamente, os limites da mesa de negociações do Mercosul e remete diretamente às relações com a Espanha, a partir de uma política (linguística) ibero-americana (DEL VALLE, 2007, p. 34). Dentro desta nova modalidade de integração, presente nos discursos em torno da aprovação da lei de 2005, (re)introduz-se o elemento ibérico desde outra perspectiva. Colonizador e colonizado aparecem (re)unidos através de uma língua e identidade comuns: a comunidade ibero-americana. (JAEGER, 2009, p. 33)

É possível depreender, portanto, com base nas referências citadas, que a implantação da Lei de 2005 careceu de um apoio governamental consistente que possibilitasse seu efetivo e cabal cumprimento. Tanto os professores de espanhol em formação inicial, quanto os professores atuantes nos mais diversos níveis de ensino, acumularam expectativas muitas vezes frustradas, ao longo do tempo, quanto à expansão do mercado de trabalho e de melhoria de suas condições de atuação.

Isso ocorreu em diversos contextos e foi registrado em artigos que relatam a debilidade do sistema educacional nessa empreitada. Esse referencial também evidencia que diferentes aspectos e interesses sócio-político-educacionais permeiam a trajetória do ELE em nível nacional. Nesse sentido, a diversidade de situações é notória e as pesquisas nessa área continuam sendo profícuas. A formação inicial de professores de espanhol torna-se, desde então, um desafio sem precedentes.

4. A LEGISLAÇÃO DO PARANÁ

De acordo com informações das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008), no estado do Paraná, na década de 1970, com o grande interesse despertado pelo método audiolingual, fundamentado no behaviorismo, o ensino de língua inglesa tornou-se hegemônico, com finalidade estritamente instrumental.

Diante desse abandono da pluralidade linguística e do ensino da língua como civilização, a partir da década de 1970 iniciou-se no Paraná a organização de movimentos de professores insatisfeitos com essas mudanças e reduções. Esses movimentos surgiram inicialmente no Colégio Estadual do Paraná, que contava com professores de espanhol, francês, grego, inglês e latim. Foi então que, para manter a oferta de LEs diversas nas escolas públicas, em uma tentativa de superar a hegemonia da oferta de um único idioma na rede pública de ensino, em 1982, foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras, no Colégio Estadual do Paraná. Os idiomas ofertados eram: alemão, espanhol, francês e inglês. Quanto ao público-alvo, tratava-se de alunos do colégio, com oferta no contra turno escolar.

Também em 1982, na Universidade Federal do Paraná, houve um importante gesto de reconhecimento da pluralidade linguística, com a inclusão de espanhol, italiano e alemão, além de inglês, no exame vestibular.

Nos anos 1980, do século XX, com a redemocratização do Brasil e a organização dos professores de línguas em associações, começou um amplo movimento a favor do retorno da pluralidade de oferta de LEs, no ensino público. Assim sendo, em 1986 a Secretaria de Estado da Educação (SEED) criou oficialmente os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), como forma de valorizar a diversidade étnica e linguística que marca a história do estado. Essa oferta se mantém até a atualidade, apesar das dificuldades enfrentadas.

No que concerne aos documentos que pautaram a oferta do ensino de espanhol no estado, Maciel (2012, p. 5) aponta:

No Estado do Paraná, algumas ações foram desenvolvidas através de pareceres, deliberações e resoluções que pautaram a oferta do ensino da língua espanhola e, a partir destes documentos, cada Núcleo Regional de Educação determinou como se daria o cumprimento da Lei nº 11.161/2005.

- Parecer nº 331/2009 – dispõe sobre a oferta do ensino de língua espanhola, no estado do Paraná;
- Deliberação nº 06/2009 – normatiza a implantação do ensino da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná;
- Resolução nº 3.904/2008 – regulamenta e organiza o ensino extracurricular (CELEM);
- Instrução nº 019/2008 – estabelece critérios para implantação e funcionamento dos cursos CELEM. (MACIEL, 2012, p. 5)

Com base nesses documentos, a autora (ib., p. 5), conclui que no Paraná a Lei nº 11.161/2005 foi interpretada e implementada de duas formas:

No ano de 2010, muitos estabelecimentos de ensino ofertaram espanhol em uma das séries do Ensino Médio, a maioria, na 3ª série com a justificativa do vestibular. Já no ano de 2011, a dinâmica foi a implantação em todas as séries do ensino médio ou através dos centros de línguas. (CELEM) (MACIEL, 2012, p. 5)

Outro documento fundamental para o estado intitula-se *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Língua Estrangeira Moderna* (2008), com volumes relativos a cada uma das disciplinas que compõem a EB. Como material anexo, cada disciplina conta com uma relação de conteúdos básicos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujo objetivo é orientar a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares das instituições da Rede Estadual de Ensino.

A proposta das Diretrizes tem base na corrente teórica do Círculo de Bakhtin. Nesse documento, “a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de

interação verbal e não no sistema linguístico” (PARANÁ, 2008, p. 53). Essas diretrizes mobilizaram tanto a Secretaria da Educação, quanto os próprios professores da EB em busca de conhecimento específico sobre texto e gênero. Outra particularidade do estado concerne à criação do CELEM, detalhada a seguir.

4.1 O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas²

A criação dos CELEM, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná foi regulamentada pela Resolução n. 3.546, de 15 de agosto de 1986. A página *on-line*³ desses centros, vinculada à página da Secretaria de Educação, informa: “O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade”.

O Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, o maior do estado, teve sob seu comando um centro de línguas anterior, no entanto, com a criação do CELEM, esse centro passou a ser considerado como unidade do CELEM.

Conforme mencionado, nos anos 1980 do século XX os professores de LEs organizados em associações lideraram um movimento pelo retorno da pluralidade de línguas ofertadas nos estabelecimentos públicos de ensino do estado.

Como resultado dessa mobilização, em 1986, foram criados os CELEM, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Esses centros foram implantados em dez Núcleos Regionais de Educação existentes. Assim sendo, aproximadamente oitenta estabelecimentos de ensino, com cerca de 500 alunos, foram atendidos com cursos de diferentes idiomas.

No ano seguinte, foi nomeada uma comissão que elaborou um regulamento para o CELEM. De acordo com as condições disponíveis, foram criadas turmas de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. A

2 Com base em informações disponíveis na página web do CELEM, disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=347>, consultado em: 07/11/2015.

3 Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>

Resolução n. 3.546/1986, de 15 de agosto de 1986, aponta o objetivo do CELEM:

ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala. (RESOLUÇÃO n. 3546/1986)

Em 1988 a oferta se ampliou à comunidade externa, com a destinação de 30% de suas vagas para esse público. Em 1999 a oferta à comunidade foi cessada e em 2002 foi estendida novamente, mas apenas para professores e funcionários, desde que os alunos da rede estadual de EB não as preenchessem. Em 2004 a oferta de vagas a professores e funcionários da SEED foi novamente indicada e 20% delas foi destinada à comunidade externa. Essa resolução permitia o funcionamento do CELEM em outros estabelecimentos que não apenas as escolas estaduais. No entanto, em 2006, por meio da Resolução n. 3.977/2006, seu funcionamento ficou restrito novamente a estabelecimentos públicos de ensino.

Devido à ampliação dos cursos e às novas demandas, o CELEM passou por uma reestruturação regulamentada pela Resolução n. 3904/2008 – SEED, de 27 de agosto de 2008. Essa normativa regulamenta a oferta do ensino extracurricular de idiomas plurilíngue, gratuito e direcionado a estudantes da rede pública, bem como funcionários, professores e comunidade externa. A resolução prevê ainda o atendimento à LDB 9394/96 no que se refere ao ensino de LE. Essa oferta é regida pela Instrução n. 019/2008, de 31 de outubro de 2008, que dispõe sobre a implantação e o funcionamento dos cursos de LEs do estado do Paraná, bem como as atribuições dos profissionais que atuam nos CELEM. Outro documento que rege o ensino de idiomas no estado são as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*.

Ressalte-se que em 2010, como consequência da Lei 11.161/2005, o CELEM teve uma ampliação importante e passou a funcionar nos 32 Núcleos Regionais de Educação, em 323 municípios, com um total de mais de 1200 cursos, em aproximadamente 1000 estabelecimentos de ensino. Devido a isso, o espanhol passou a ter quase 1000 cursos.

Conforme comentado anteriormente, o Art. 3º dessa Lei diz respeito à implantação de centros de ensino de LEs, com a oferta do espanhol, o que deu abertura para a forma de implementação da Lei no Paraná.

É importante destacar que atualmente o CELEM é gerenciado pela Coordenação Geral do CELEM, que acompanha e dirige o trabalho do estado, com uma equipe composta por técnicos administrativos e pedagógicos. Dados do próprio estado dão conta de que esse trabalho tem contribuído significativamente para oportunizar avanços na realidade educacional do Paraná, com a preservação da cultura e das línguas dos grupos étnicos que formam sua população, bem como a melhoria das perspectivas profissionais de jovens e adultos.

Cabe mencionar que tanto professores, quanto funcionários, comprometidos com o CELEM e com a qualidade e pluralidade do ensino de línguas ofertado, possibilitam o fortalecimento desse trabalho, inclusive com destaque no cenário brasileiro da educação pública. Atualmente, os cursos oferecidos nas unidades do CELEM, em todo o estado, têm duas características: o Curso Básico, com a duração de dois anos e carga horária de 160 horas/aula por ano e o Curso de Aprimoramento, para concluintes do Básico, com a duração de um ano, também com 160 horas/aula.

Finalmente, é relevante destacar que em 2010 foram publicados outros três documentos, além dos mencionados, que regem o ensino de línguas estrangeiras no CELEM, disponíveis *on-line*:

- **Instrução n. 004, de 25 de janeiro de 2010 – SUED/SEED** - Orienta a oferta da disciplina de Língua Espanhola, nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam Cursos de Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instrução orienta que se crie o CELEM caso a instituição não o tenha.

- **Instrução n. 021, de 08 de novembro de 2010 – SUED/SEED** - Instrui que os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2011.

Desse documento, destacam-se os fragmentos seguintes:

5.2.3 A Parte Diversificada deverá ser composta, obrigatoriamente pela LEM –Espanhol e por uma segunda língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo que uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

5.2.4 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM. (INSTRUÇÃO SUED/SEED 021/2010)

- **Resolução n. 5590, de 20 de dezembro de 2010 - SEED** - Regula-menta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino.

Acerca dos professores que atuam no CELEM, a resolução estabele-ce em seu Art. 21, parágrafo 14º:

A atribuição de aulas nos cursos do CELEM – Centro de Línguas Estrangei-ras Modernas será feita pela direção do estabelecimento de ensino e após a distribuição de aulas da Matriz Curricular, considerando, prioritariamente, os professores que atuaram no CELEM, na seguinte ordem: a) lotados no esta-belecimento de ensino; b) excedentes de outros estabelecimentos de ensino; c) lotados no município; d) professores efetivos, na forma de Aulas Extraor-dinárias; e) contratados por Regime Especial. (RESOLUÇÃO n. 5590/2010)

Ainda sobre o CELEM, é relevante informar que na atualidade são atendidas aproximadamente 340 localidades paranaenses (esse número pode sofrer pequenas variações). Seu público-alvo atual abrange alunos,

professores e funcionários da rede pública, em exercício, séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, assim como a comunidade externa às instituições, correspondendo à porcentagem de 30% do total de vagas de cada curso.

Em grande parte, esses centros são atendidos por profissionais formados no próprio estado. Por esse motivo, passemos aos dados sobre a formação inicial de professores de línguas no Paraná, com destaque para a formação de professores de ELE.

4.2 A Formação Inicial de Professores de Espanhol no Paraná

Em 2006, após a promulgação da Lei 11.161/2005 e tendo como pano de fundo esse contexto de dúvidas e expectativas de discentes e docentes, outro documento prescritivo do governo federal foi divulgado: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Esse documento foi publicado em três volumes: 1º- Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; 2º- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3º Ciências Humanas e suas Tecnologias. O primeiro volume apresenta no sumário uma parte destinada aos *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* e também uma parte destinada, por primeira vez em documentos oficiais, aos *Conhecimentos de Espanhol*. Isso trouxe um certo alento aos docentes em formação e aos atuantes de forma geral.

No entanto, de acordo com Paraquett (2008), não cessaram os impasses na escolha das LEs pelas instituições de ensino regular da rede pública e na implantação da Lei de 2005. Nesse contexto, o curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual de Londrina (UEL) passou por períodos sem precedentes. A ansiedade dos estudantes quanto ao lugar do idioma na EB e a expectativa quanto à possibilidade de atuação profissional nesse contexto foram questões que permearam, tanto os conteúdos programáticos, quanto as discussões em sala de aula, nos anos que se seguiram à promulgação da Lei.

Nesse período, a atenção à mídia e às informações veiculadas por sites de associações e de outras universidades movimentaram professores

e estudantes ávidos por posicionamentos e mudanças. O tratamento das bases legais do país e do estado nas disciplinas de metodologia dessa licenciatura foi uma preocupação constante. Ao longo dos anos, no entanto, configurou-se um panorama diferente do vislumbrado, devido aos desafios próprios do estado, e até do país.

No que concerne à formação de professores, dados do e-MEC, Sistema de Regulação do Ensino Superior, do Ministério da Educação⁴, indicam que atualmente há 32 cursos presenciais de Letras-Espanhol ou Letras Português - Espanhol no Paraná, oferecidos por instituições públicas e privadas, como é possível observar em dois quadros a seguir.

É possível notar que no estado há atualmente dezoito instituições privadas e quatorze instituições públicas que oferecem cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, seja em licenciatura única, seja em licenciatura dupla. Das instituições públicas, uma é municipal, nove são estaduais e quatro são federais. Quanto às instituições privadas, nove têm fins lucrativos e nove não visam lucros.

No que se refere à habilitação, temos dezesseis cursos de habilitação única (Letras–Português) e dezesseis cursos de habilitação dupla (Letras - Português -Espanhol).

Outra questão importante concerne ao ano de autorização do curso. Tendo como marco a criação da Lei 11.161/2005, temos dez cursos posteriores à Lei e os demais foram criados entre 1960 e 2004.

O número de vagas autorizadas foi outro aspecto considerado. Nas instituições públicas varia de 13 a 50, enquanto nas privadas varia de 50 a 200. Os cursos estão distribuídos por todo o estado, nas cidades de: Ampére, Apucarana (2), Arapoti, Assis Chateaubriand, Barracão, Cascavel (2), Curitiba (5), Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu (3), Guarapuava, Irati, Jacarezinho, Jandaia do Sul, Londrina, Marechal Cândido Rondon, Maringá (2), Medianeira, Palmas, Pinhais, Ponta Grossa, Realeza, Telêmaco Borba e União da Vitória.

4 Dados disponíveis em: <http://emec.mec.gov.br/>. Consultado em: 09/11/2015.

CURSOS DE LICENCIATURA LETRAS - ESPANHOL

LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL						
IES	Carga Horária	Município	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Vagas Autorizadas	Ano
UNICESU-MAR	3300	Maringá	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	0	2002
Fac. Anglo-Americano	3000	Foz do Iguaçu	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	100	2006
Fac. Campo Real	3360	Guarapuava	Faculdade	Privada com fins lucrativos	100	2001
FACEL	3000	Curitiba	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	100	1999
FAP	2616	Apucarana	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	80	2006
FACEMED	4320	Medianeira	Faculdade	Privada com fins lucrativos	50	2001
VIZIVALI	2800	Dois Vizinhos	Faculdade	Pública municipal	40	2001
IFPR	2950	Palmas	I. F. Ed. Ciência Tec.	Pública federal	0	1999
UEL	2820	Londrina	Universidade	Pública estadual	40	2006
UEPG	3328	Ponta Grossa	Universidade	Pública estadual	45	2004
UNICENTRO	2925	Irati	Universidade	Pública estadual	14	1999
UNIOESTE	3396	Cascavel	Universidade	Pública estadual	16	2003
UNIOESTE	2920	Foz do Iguaçu	Universidade	Pública estadual	24	2002
UNIOESTE	3005	Mal. Când. Rondon	Universidade	Pública estadual	16	2003
UNESPAR	3000	Apucarana	Universidade	Pública estadual	20	2013
UNESPAR	3444	União da Vitória	Universidade	Pública estadual	40	2003

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do MEC.

CURSOS DE LICENCIATURA LETRAS PORTUGUÊS - ESPANHOL

LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS – ESPANHOL						
IES	Carga Horária	Município	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Vagas Autorizadas	Ano
UFPR	2930	Curitiba	Universidade	Pública federal	13	2003
UNILA ⁵	2825	Foz do Iguaçu	Universidade	Pública federal	50	-
CTSOP	2880	Assis Chateaubriand	Faculdade	Privada com fins lucrativos	100	1999
Fac. Alvorada	3160	Maringá	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	200	2005
Fac. Anhanguera	3900	Cascavel	Faculdade	Privada com fins lucrativos	100	2006
Fac. Fronteira	3264	Barracão	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	0	2008
FAMPER	3600	Ampère	Faculdade	Privada com fins lucrativos	100	2010
FAFIJAN	3600	Jandaia do Sul	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	100	2000
FAPI	3108	Pinhais	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	200	2000
FATEB	2800	Telêmaco Borba	Faculdade	Privada com fins lucrativos	50	2001
FATI	3280	Arapoti	Faculdade	Privada com fins lucrativos	100	-
Passionista	4080	Curitiba	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	100	2011
PUCPR	3494	Curitiba	Universidade	Privada sem fins lucrativos	60	2000
UENP	3600	Jacarezinho	Universidade	Pública estadual	40	1960
UFFS	3855	Realeza	Universidade	Pública federal	30	2010
UTP ⁶	2844	Curitiba	Universidade	Privada com fins lucrativos	75	1994

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do MEC.

5 Licenciatura em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras

6 Licenciatura em Letras Espanhol Português e suas Respectivas Literaturas

Dentre esses cursos, encontra-se a Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), detalhado a seguir.

4.2.1 O Curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual de Londrina

A Licenciatura em Letras – Espanhol na UEL foi possível quando da abertura de novos cursos no Centro de Letras e Ciências Humanas da universidade. Seu histórico se constitui por procedimentos acadêmicos e administrativos, regulado por leis federais e estaduais, além das normas próprias da instituição. Nesse percurso, destaca-se a tese de Ferreira (2007) por ser a primeira a tratar do ensino de ELE em nível de doutorado na UEL.

Antes da graduação em Letras – Espanhol, apenas o Secretariado Executivo era atendido com disciplinas de língua espanhola na universidade. Posteriormente, outros cursos de graduação incluíram o idioma em seu currículo. Ferreira (2007, p. 16) apresenta um panorama acerca da criação desse curso e comenta a relevância da instituição, por ter sido a primeira a implementar a graduação em Letras - Espanhol na região. Conforme a autora: “Em 1994, com as discussões do Plano Acadêmico do Centro de Letras e Ciências Humanas – CCH, surgiu a proposta de criação de uma habilitação em Letras Hispano-Portuguesas na cidade de Londrina”.

Em 1997, iniciaram-se as atividades das primeiras turmas de Letras Hispano-Portuguesas da UEL, oficializadas pela Resolução nº 3008/96. Em 2000, a UEL formou 40 professores de espanhol habilitados para o magistério (SILVA, 2006, p. 182-4, apud FERREIRA, 2007). Em 2001, a graduação em Letras – habilitação português/espanhol e respectivas literaturas foi legalmente reconhecido, mediante o decreto nº 4352 (FERREIRA, 2007, p. 17).

Em 15 de dezembro de 2005, por meio da Resolução CEPE 362/2005, foi criado o Curso de Letras Estrangeiras Modernas, ofertado a partir de 2006, nas Habilitações: Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiveas Literaturas e Licenciatura em Língua Espanhola e Respectiveas Literaturas. Passando, dessa forma, à habilitação única, em cada um dos idiomas e tendo o currículo pleno do curso aprovado e sancionado pela

Resolução CEPE 364/2005, para implantação em 2006. Após conclusão da primeira turma, esse currículo foi reformulado e implantado em 2010, com base na Resolução CEPE/CA 276/2009. Com vistas às adequações necessárias, em 25 de abril de 2013, seu nome foi alterado para: Letras - Espanhol – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica, mediante a Resolução CEP 049/2013.

Os ajustes ao longo desses quase vinte anos foram realizados com o intuito de proporcionar aos estudantes um contato direto e constante com a língua espanhola desde o início do curso. As disciplinas, ministradas em espanhol, além de conteúdo linguístico fundamental, também apresentam a origem, a unidade e a diversidade desse idioma, oriundo da Espanha e enraizado na América como consequência de um complexo processo de colonização e expansão linguístico-cultural. O rico e denso histórico literário, além de algumas de suas obras, tanto da literatura espanhola como da hispano-americana, são abordados em disciplinas específicas a partir do terceiro ano. Nesse contexto socioeducativo, as possíveis crenças relacionadas à aprendizagem do ELE são postas à prova em sala de aula, durante a interação entre professor e estudante, estudante e estudante ou estudante e atividades realizadas, em cada uma das disciplinas.

Quanto ao currículo implementado a partir de 2010, tem sua distribuição conforme quadro apresentado a seguir. Ainda sobre esse currículo, é possível observar que reflete uma preocupação com a formação integral, de profissionais com conhecimento da língua espanhola e literaturas hispânicas, além de Metodologia, Linguística Geral, Sociolinguística e atividades outras que não apenas as aulas, como por exemplo, os estágios e a participação em projetos e eventos acadêmicos. Dessa maneira, apesar de ser apenas uma dentre tantas outras possibilidades de Licenciatura, o curso de Letras – Espanhol da UEL se configura como uma importante contribuição para a formação de profissionais que atuem no ensino de ELE no estado. Com quase vinte anos, o curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual de Londrina foi pioneiro no norte do estado e desde sua criação presta um importante serviço para a formação de professores de espanhol, que muitas vezes, inclusive, dão sua contribuição profissional fora do Paraná.

CURSO DE LETRAS – ESPANHOL - UEL

CARGA HORÁRIA	DISCIPLINAS E ATIVIDADES
960h	Disciplinas de Língua Espanhola (I a IV), Gramática da Língua Espanhola (I a III); Gramática e Ensino de Língua Espanhola, Práticas Orais e Escritas em Língua Espanhola, além de Unidade e Diversidade da Língua Espanhola e Linguística Contrastiva.
540h	Disciplinas ministradas em português: Linguística, Produção de Texto I, Língua e Sociedade, Educação para a Inclusão, Filosofia e Linguagem, Libras e Teoria do Texto Literário.
400h	Estágio supervisionado
240h	Disciplinas de literatura espanhola e hispano-americana.
240h	Linguística aplicada e prática de ensino
120h	Metodologia de pesquisa
120h	Disciplinas optativas
200h	Atividades Acadêmicas Complementares (AAC)

Fonte: Elaborado pelas autoras baseado nas informações do curso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abrangeu leis nacionais e estaduais, mas não se restringiu a aspectos políticos, uma vez que tratou da implantação do ensino de espanhol no estado do Paraná, principalmente por meio dos CELEM. Além disso, outro aspecto de igual importância foi a formação de quadro profissional, com dados sobre os cursos de Licenciatura em Espanhol no estado e destaque para a graduação oferecida pela UEL.

Dessa forma, embora o ELE tenha trilhado um caminho estreito para manter sua oferta no estado, há ainda importantes metas a serem alcançadas: a valorização efetiva do espanhol no ensino regular no âmbito de políticas estaduais e a destinação de recursos financeiros para sua cabal implantação. Tais desafios nos remetem a Chaguri (2010, p. 235): “Infelizmente, ainda não se estabeleceu uma articulação política

do ensino de LE [...] com o propósito de se produzir discursos e práticas significativas, para criação e/ou efetivação de uma política educacional consistente”.

Nesse sentido, o trabalho dos profissionais de ELE (professores dos mais variados níveis, pesquisadores e especialistas) adquire especial relevância. Como diz Antonio Machado: *son tus huellas el camino y nada más*. Estas palavras do poeta refletem claramente as incertezas e dificuldades do caminho trilhado no Paraná. De qualquer forma, por educação democrática, plurilinguismo, respeito, diálogo intercultural, não-violência, entre tantos outros valores cultivados pelo ensino de línguas estrangeiras, vale a pena continuar lutando.

Como encaminhamento, este artigo aponta o valor de novos trabalhos que levem adiante esta luta pela manutenção do ELE no ensino regular do estado e até mesmo do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAGURI, J. P. As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná. In: **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, PR, v. 32, n. 2, p. 225-236, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/11219/6419>. Acesso em: 9 maio 2014.

FERREIRA, C. C. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros**. 2007. 561 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a Implantação do Espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: COSTA, E. G. M.; BARROS, C. S. (Org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. In: **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 97, jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171>. Acesso em: 25 out. 2015.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, São Paulo, v. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, Campinas, SP, p. 199-210, 2009. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/sinteses/article/download/1227/911>. Acesso em: 9 jul. 2014.

LOPES, S. S. R. **Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao Ensino Médio**. 2005. 208 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

LOPES, S. S. R.; DURÃO, A. B. A. B. Do Livro na Antigüidade ao Livro Didático de ELE. *In: Jornadas de estudos hispânicos: Espanhol: língua para o presente. Língua para o futuro*. 3., 2005, Londrina. *In: Anais...* Londrina: UEL, 2005. p 157-166.

MACIEL, D. T. E. A língua espanhola no currículo das escolas públicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. *In: Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2714b.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

MARTIN, I. **Espanhol: serie Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de Espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: UFPR, 2003.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *In: Currículo sem Fronteiras*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 9 out. 2013.

ZORZO-VELOSO, V. F. Enseñar Español después de Agosto de 2005: Desafíos y Perspectivas. *In: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C. C.; FELIPE ORTIGOZA, A. (Org.) El español en Línea de Mira: Enlaces Lingüísticos, Literarios y Metodológicos*. Londrina, PR: UEL, 2013.

TREINO DE MEMÓRIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ALUNOS DA TERCEIRA IDADE

Vanessa Cristina da Silva
(Instituto Federal de Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(Universidade de Brasília)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento demográfico é um fenômeno mundial que decorre da diminuição da taxa de natalidade e do aumento da expectativa de vida, acarretando alterações na estrutura etária populacional.

Atualmente, a velhice é vista de forma diferente, e as famílias têm se reorganizado em torno do idoso. De acordo com Martins (2003, p.21), “a paisagem cultural e social está, de fato, mudando. A velhice não é mais uma decadência, e sim, uma oportunidade”. Inclusive é bastante comum nos dias de hoje, nos depararmos com idosos praticando **atividades físicas**, dançando, nadando, frequentando cursos de informática, e também, cursos de idiomas. Para esses indivíduos, é necessário engajar-se em atividades em que possam se afirmar como seres humanos tão capazes quanto qualquer outro, demonstrando-se aptos para enfrentar desafios e para superar as dificuldades.

Sob essas perspectivas, o mercado tem se reorganizado e procurado acompanhar a evolução desse componente da população brasileira que,

a cada dia que passa, apresenta melhores condições de saúde, bem como melhores situações financeiras, resultando em grande predisposição a consumir, a namorar, a viajar, a se divertir e porque não, a estudar.

Dessa forma, as mudanças de cunho educacional têm se demonstrado também necessárias para atender a esse novo público, atingindo até as escolas formais de idiomas, já que o domínio de outra língua para qualquer indivíduo no contexto atual significa progresso, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem nesse novo e tecnológico século.

Nesse sentido da educação, seguindo os passos da língua inglesa, os conhecimentos da língua espanhola vêm ganhando considerável espaço, já que há um cenário de integração global, despertando o interesse inclusive desse público de mais idade. Segundo Fonseca (2002), o espanhol é a terceira língua mais usada na *internet*, depois do inglês e do mandarim. É também a segunda língua mais estudada e a segunda língua de comunicação internacional, depois do inglês, em todo o mundo.

Contudo, quando pessoas mais velhas, pertencentes à terceira idade (TI) propõem-se a estudar qualquer língua estrangeira (LE), algumas crenças e mitos as angustiam, impedindo-as, muitas vezes, de dar o primeiro passo e, de fato, se lançarem na tarefa de aprender outro idioma. Alguns idosos têm como verdade que o aprendizado de uma LE é destinado somente aos jovens, acreditando que, para os com mais idade, a tarefa de aprender uma LE é inversamente proporcional à capacidade de aprendizado. Eles atribuem a responsabilidade por não reter o insumo adquirido em sala de aula à falta de memória decorrente da idade avançada. Entretanto, segundo Zimmerman (2000), as alterações físicas, psicológicas (como falhas na memória) e sociais, que são naturais e gradativas, podem ocorrer em idade mais precoce ou mais avançada e em maior ou menor grau, de acordo com as características genéticas e, principalmente, com o modo de vida de cada pessoa. No caso particular da memória, há estudos que comprovam que realmente esse sistema é afetado com o envelhecimento (DAMASCENO; 2000), porém de acordo com Bialystok et al. (2004), o cérebro é plástico, ou seja, muda sobremaneira ao longo de toda a vida, em

resposta às experiências vividas e aprendidas. Além disso, Shors (2009) avalia que, diariamente, nascem novos neurônios em cérebros adultos. Tais células, quanto mais solicitadas, mais se desenvolvem, auxiliando no aprendizado de tarefas complexas.

Assim, para combater a senilidade (processo de envelhecimento com declínio gradual no funcionamento de todos os sistemas do corpo), recomenda-se que o indivíduo se dedique a atividades que estimulem a memória, já que o modo como cada um utiliza o cérebro, tendo em vista as suas atividades e as situações do dia a dia, será um fator determinante para a preservação desse sistema.

É nesse contexto que propomos este trabalho, com o objetivo de entender como o processo de aprendizagem de uma LE (espanhol) com intervenções de algumas técnicas mnemônicas para estimular a memória pode contribuir para a própria aprendizagem dessa língua e para a manutenção da memória saudável do público mais velho. Esperamos também que com a compreensão do contexto no qual o idoso está inserido e a sua caracterização por meio de dados pertinentes, seja possível elaborar uma proposta de educação voltada às suas necessidades, proporcionando-lhes, cada vez mais, dinamismo e confiança em si mesmos para superar as crenças e os mitos alimentados pela própria sociedade com relação à capacidade de desenvolver um raciocínio mais rápido no que tange a aprender uma LE.

1. O ENVELHECIMENTO POPULACIONAL

O número de pessoas idosas tem crescido em ritmo mais acelerado do que o número de pessoas que nascem, graças ao fenômeno do envelhecimento demográfico, que já ocorre há muito tempo na Europa e que atualmente vem afetando vários países de outros continentes. As autoridades estão se apresentando cada vez mais preocupadas com esse fenômeno, devido às grandes modificações referentes aos gastos em uma série de áreas importantes que têm-se demonstrado necessárias, como: a área da saúde, do lazer, dos benefícios sociais, entre outros.

Apesar de o Brasil não ser considerado um país de primeiro mundo, ele também está ficando mais velho, e o ritmo de envelhecimento da população preocupa as autoridades brasileiras, o que vem acarretando inclusive a criação de novas políticas públicas que favoreçam aqueles que já alcançaram os 60 anos de idade.

O processo de transição demográfica, a redução do índice de fecundidade e de mortalidade são fatores que contribuem para que o índice de longevidade da população do Brasil se eleve cada vez mais, demonstrando, sobremaneira, a melhora da qualidade de vida do brasileiro. De acordo com o IBGE (2012), o país tem 20,6 milhões de idosos, número que representa 10,8% da população total. A expectativa é que, em 2060, o país tenha 58,4 milhões de pessoas idosas (26,7% do total). Esse aumento não é justificado somente pela melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, mas também pelos altos investimentos das indústrias farmacêuticas em pesquisas e desenvolvimento de substâncias que combatem, principalmente, doenças associadas ao envelhecimento (CORREIO BRAZILIENSE, 4 jan. 2015). Estima-se que a expectativa de vida, que era de 75 anos de idade, em 2013, pulará para 81 anos de idade em 2060.

Um dado relevante é que os idosos moradores da capital da República apresentam os melhores indicadores sociais e têm uma renda média elevada, além de representarem a parcela da população total acima da média nacional e, também, ter uma significativa participação na renda local¹ (CODEPLAN).

Ao analisar os dados demográficos, percebe-se a importância dos estudos voltados ao envelhecimento, pois, atualmente, o que se espera por parte de todos é acrescentar anos de vida ao idoso para serem vividos com a maior capacidade funcional e independência possível (CAMARGOS et al., 2005). Para Neri (2006), a capacidade funcional é a aquela capaz de manter as habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente, valorizando-se autonomia e autodeterminação. Já a

1 Estudo elaborado pelo economista e presidente da Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (CODEPLAN), Júlio Miragaya, a economista Iraci Peixoto, a estatística Miriam Chaves Ferreira, a cientista política Giuliana Correa e o designer gráfico Mauro Moncayo.

funcionalidade, para a autora, seria a capacidade de os idosos realizarem algo com os próprios meios. A satisfação, o bem-estar subjetivo, o maior senso de autoeficácia e de controle pessoal, a maior rede de relações sociais e um envolvimento mais ativo com a vida são alguns dos aspectos que estão relacionados à funcionalidade bem-sucedida na velhice (SANTOS et al., 2013).

Os idosos enfrentam o declínio funcional e o declínio gradual das funções cognitivas na velhice, as quais são dependentes de alterações neurológicas que, com o passar dos anos, atingem alguns aspectos, inclusive, pertencentes à memória. Diante disso, há uma forte crença relacionando o processo de envelhecimento com a dificuldade de memorização. No entanto, muitas vezes, o esquecimento de um idoso é visto como algo provocado por falhas na memória; mas, normalmente os esquecimentos apresentados pelos mais velhos podem ser semelhantes àqueles apresentados por pessoas mais jovens e esse tipo de crença ou mito estigmatiza o idoso, colocando-o como um doente e, até mesmo, como um ser imprestável. É preciso entender que a velhice é simplesmente um processo a mais de transformações, assim como a infância, a puberdade, etc. Não é aceitável pensar na velhice como um período do desenvolvimento humano caracterizado somente por declínios e perdas de competências (PARENTE 2006).

Apesar de a memória sofrer algum comprometimento se comparada a outras fases da vida, com o passar dos anos, segundo Yassuda (2006), a grande maioria das pessoas pode na TI manter habilidades cognitivas suficientes para permanecer independente até idades avançadas. Em estudos recentes, os efeitos do envelhecimento têm apresentado grandes variantes, demonstrando que a velhice é altamente heterogênea (ABREU, 2000).

Desse modo, para enfrentar o fenômeno do envelhecimento de maneira saudável, atendendo a todas as necessidades deste público específico, fazem-se cada vez mais necessários estudos que busquem medidas e estratégias em todos os campos dos saberes com o objetivo de contribuir para uma velhice saudável, tendo em vista o aumento populacional e iminente aumento mundial dessa parcela da sociedade.

2 . A MEMÓRIA

A memória é uma faculdade cognitiva de relevante significância para o processo de aprendizagem de qualquer indivíduo, independentemente, da circunstância sua magnitude se expressa em todas as etapas da vida. Sem ela, não poderíamos utilizar os conhecimentos e as experiências adquiridos ao longo dos anos. Seria como se tivéssemos que zerar o relógio a cada início do dia, ou seja, necessitaríamos aprender e desenvolver todas as habilidades diariamente. É formada por uma série de sistemas diferentes que têm em comum a capacidade de armazenar informações e retê-las por determinado tempo – podendo ser desde frações de segundos até a vida inteira (BADDELEY, 1999).

Com a aprendizagem, adquirimos novos conhecimentos e com a memória conseguimos retê-los e armazená-los, atribuindo-a à base de todo o aprender, o suporte para todo o conhecimento, planejamento e habilidades. Por meio da memória, o ser humano é capaz de considerar o passado, localizar-se no presente e prever o futuro (IZQUIERDO, 2002).

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que a memória e a aprendizagem estão intimamente associadas, uma vez que o comportamento pode ser mudado por meio das experiências adquiridas e armazenadas nesse mecanismo cognitivo. Diante disso, o estudo sobre essa importante função cognitiva busca entender as condições nas quais os comportamentos e os conhecimentos permanecem disponíveis e as situações nas quais esses são afetados (DOUGLAS et al., 1999), sobretudo em pessoas mais velhas.

Atualmente, a maior parte dos investigadores concorda que a memória não é caracterizada por um sistema cognitivo único, mas sim por uma combinação de vários sistemas. De acordo com Fontaine (2010), as dissociações entre os sistemas mnésicos diferentes foram reveladas por numerosas pesquisas em áreas diversas, como a neuropsicologia, a psicologia animal, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia do envelhecimento. Vale ressaltar que cada um desses sistemas mnésicos vem sendo estudado há décadas e que a maioria dos modelos teóricos de memória documentados na literatura foram elaborados a partir dos estudos dessas dissociações nos sistemas de memória. Estes sistemas têm em comum a

capacidade de armazenar informações e retê-las por determinado tempo, desde segundos até a vida inteira (BADDELEY, 1999), diferenciando-se em relação ao tempo de armazenamento e de duração de cada processamento da informação.

Profundas modificações fisiológicas e psicológicas podem ser observadas ao longo da vida, mas no envelhecimento, as mudanças são marcadas fundamentalmente em diferentes partes do corpo e em momentos distintos, com ritmo diferente entre as células, os tecidos e os órgãos. Segundo Abreu (2000), há aproximadamente 30 anos que estudiosos da psicologia cognitiva tentam fazer uma síntese das principais observações envolvendo a memória e a aprendizagem durante o envelhecimento. Algumas ideias foram sugeridas a esse respeito, alegando que, de fato, existem algumas diferenças nas habilidades cognitivas, comparando-se os adultos jovens e os idosos.

No entanto, é importante dizer que em determinadas tarefas de memória e aprendizagem é possível que os adultos mais velhos tenham um desempenho até melhor do que os adultos mais jovens. Esse desempenho cognitivo depende, muitas vezes, do tipo de teste que é aplicado, pois, de acordo com a testagem, as diferenças associadas à idade podem ser pequenas ou maiores nas pessoas mais velhas, podendo, inclusive, ser melhoradas com a prática cognitiva ou com o treinamento de memória (LASCA, 2003).

Para Neri (2004), não existe redução geral nas habilidades de memória, nem declínio uniforme na performance de todas as tarefas de memória com a idade, necessitando analisar os déficits de memória e isolar as partes específicas ou os sistemas que estão deficitários. Para Yassuda (2005), a composição genética da pessoa, o nível educacional, o nível socioeconômico, o estilo de vida (ausência de tabagismo, atividades físicas e cognitivas com frequência), a acuidade visual e auditiva, as relações sociais, entre outros, são alguns fatores que influenciam os efeitos do envelhecimento sobre a memória.

Graças às pesquisas relacionadas a esse tema, tornou-se possível a descoberta dos fenômenos dissociativos presentes na memória, levando, as-

sim, à confirmação de alguns modelos teóricos compostos na arquitetura da memória humana (FONTANE, 2010). De acordo com esses estudos, alguns sistemas de memória são mais afetados que outros no envelhecimento. Há comprovações de que a memória operacional ou de trabalho e a memória episódica são as memórias que mais sofrem declínio com o passar dos anos.

Analisando a memória sob a perspectiva do tempo em relação ao armazenamento da informação em cada sistema, a primeira memória é a sensorial, uma das memórias menos afetada com o envelhecimento. Esse tipo de memória corresponde ao registro inicial das informações captadas pelos sentidos durante a vigília (YASSUDA, 2006). Ainda, de acordo com a autora, o registro da memória sensorial desaparece muito rápido, independentemente da idade, e somente permanece no sistema se receber atenção ou interpretação, sendo, dessa forma, transferido para a memória de curto prazo.

Na memória de curto prazo, os estudos demonstram que parece não existir grandes mudanças associadas à idade em relação ao armazenamento de informações. Nesse sistema, há somente a manutenção da informação. A memória de longa duração sob a ótica do conteúdo está dividida em: explícita e implícita; e é um tipo de sistema de memória que sofre algumas alterações. Na memória explícita, a qual se subdivide em semântica e episódica, têm-se déficits significativos em um de seus sistemas com o passar dos anos. Para Yassuda (2006), um dos resultados mais bem aceito na literatura gerontológica e cognitiva, é que a memória semântica é pouco afetada pelo envelhecimento. Ainda que necessite de testagens científicas, alguns autores apresentam explicações com relação à resistência dessa memória. Em primeiro lugar, a primeira explicação alega que seria possível que as estruturas neuroanatômicas responsáveis por esse tipo de memória sejam menos afetadas pelo envelhecimento biológico. Em segundo lugar, as experiências com a linguagem talvez tenham a capacidade de compensar o declínio desse sistema e, por fim, que a organização do conhecimento semântico seja altamente resistente ao envelhecimento biológico. Corroborando a esse entendimento, Neri (2001) afirma que a memória semântica não sofre alterações com a idade, podendo, inclusive, apresentar uma melhora.

Já a memória episódica, ao contrário da semântica, parece ser um tipo de memória bem sensível aos anos. De acordo com Tortosa (2002, p. 69), empiricamente está confirmada a diferença entre os sistemas de memória semântica e episódica, uma vez que as pessoas que sofrem amnésia depois de um acidente conservam intacta a memória semântica, enquanto que a memória episódica sofre perturbações. Estudos de Verhaghen e Marcoen (1993 apud TORTOSA, 2002) compararam a memória episódica de idosos e de jovens, demonstrando por meio dos resultados que as pontuações obtidas pelos idosos eram bem inferiores às alcançadas pelos jovens. Ao estudar esse tipo de memória, é possível identificar que os idosos têm mais dificuldades com evocação livre (lembança sem pistas) do que com reconhecimento (lembança com pistas), pois codificam a informação de maneira mais empobrecida (BADDELEY, 1999).

A memória implícita, lembrando que esta pertence à memória de longa duração, sofre poucas alterações com a idade, havendo, inclusive, de acordo com Yassuda (2006), o discurso de alguns autores de que esse tipo de memória não diminui nada ou, pelo menos, não decai tanto como a memória episódica.

Em contrapartida, aos sistemas de memória semântica e episódica, no sistema de memória operacional, tem-se uma grande diminuição de desempenho, principalmente quando as pessoas tentam realizar mais de uma tarefa ou quando é imposto limite de tempo para realização de determinada tarefa (BADDELEY, 1999). Segundo Fontaine (2010, p. 118), uma série de pesquisas parece provar que a função da memória operacional ou memória de trabalho (como também é chamada) é bastante afetada pela idade. Como essa memória é composta por um executivo central que supervisiona a atenção e a memória, por um retentor episódico e por dois sistemas escravos ou de apoio, a diminuição na capacidade da memória operacional no envelhecimento seria responsabilidade do executivo central, já que a diminuição nesse sistema supervisor pode afetar a compreensão, a estocagem e o resgate de informações na vida cotidiana (BADDELEY, 1999).

A literatura cognitiva traz um vasto arcabouço teórico acerca dos estudos que envolvem a memória e o envelhecimento. Na maioria

desses estudos, há evidências de que aspectos da memória realmente declinam com o passar do tempo, enquanto outros aspectos resistem ao envelhecimento.

3. A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA TERCEIRA IDADE (TI)

Estudar uma LE pode ser uma oportunidade de trabalhar os subsistemas de memória afetados com o envelhecimento. No entanto, quando o aluno mais velho se propõe a estudá-la, na maioria das vezes, é esbarrado na crença popular que dita que aprender uma LE, com um nível razoável de proficiência na TI, é muito difícil por não dizer impossível devido à dificuldade de aprendizagem decorrente da idade avançada, o que, segundo os próprios idosos, acarreta a falta de memória.

São vários os fatores que podem influenciar na aprendizagem de uma LE na idade adulta ou mais avançada. Fatores de cunho físico, biológico, afetivos e socioculturais podem influenciar positivamente ou negativamente nesse processo. Há autores que afirmam que é quase impossível conseguir aprender uma LE como um nativo após o período crítico, o qual compreende a um período em que o indivíduo estaria mais propício a aprender um LE (PENFIELD; ROBERT, 1959; SELINGER, 1978). No entanto, outros autores demonstram que é perfeitamente compatível a aprendizagem de uma LE no indivíduo adulto (ELLIS, 1994; LENNEBERG, 1967; SPADA, 2004), desde que sejam levadas em consideração todas as particularidades que são acometidas a um estudante nessa faixa etária. Segundo Knowles (1978), se as diferenças individuais são importantes ao lidarmos com as crianças, elas são mais importantes ainda ao lidarmos com adultos, porque elas se ampliam com a experiência.

A diferença individual mais discutida na área do ensino de línguas, segundo Ellis (1994), é, realmente, o fator idade. A melhor idade para aprender uma LE é uma questão antiga e sem muitas respostas e, mesmo com as vastas publicações nacionais e internacionais dedicadas a essa questão, ainda não fica muito claro quando se refere à idade ideal para este feito. Oliveira et al., (2001) afirmam que não importa a idade do

indivíduo, pois este estará sempre apto a aprender algo novo porque, de acordo com o autor, o processo de aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento da vida, seja durante a infância, na idade adulta ou na TI. Para Penfield (1963 apud PIZZOLATO, 1999), a aprendizagem de línguas deveria acontecer entre os 4 anos e 10 anos de idade devido à plasticidade do cérebro estender-se até a puberdade. Já Lennenberg (1967) acredita que na idade adulta um sujeito até pode aprender a comunicar-se em outra língua, mas não com a proficiência de um falante nativo ou de um pré-adolescente quando aprende uma LE devido ao período crítico que encontra suas bases na neurologia e no fenômeno da plasticidade cerebral.

Até poucos anos, acreditava-se que o sistema nervoso central era imutável e não se regenerava após sofrer uma lesão, na qual os neurônios e as suas conexões haviam sido perdidos (ZIMMER et al., 2012) sendo jamais recuperados. Entretanto, hoje, após muitos estudos, há evidências de plasticidade, inclusive no cérebro adulto e do idoso. Essa reorganização ocorre tanto nas propriedades morfológicas quanto nas propriedades funcionais (STEIN et al., 1995). As alterações no comportamento e nos circuitos neurais podem acontecer por exposição ambiental ou resultante de situações de treinamento sistemático (OLCHIK, 2008). Durante o processo de aprendizagem, há modificações nas estruturas e no funcionamento das células neurais e em suas conexões, promovendo modificações plásticas.

Assim, a descoberta da reorganização do sistema nervoso central, por meio da plasticidade, trouxe grandes implicações para os estudos de uma LE, não havendo mais desculpas para não aprendê-la em qualquer que seja a idade, já que o cérebro mantém as condições mínimas necessárias de aprendizagem ao longo de toda a existência (ROTTA, 2006).

4. OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Os indivíduos têm diferentes maneiras de perceber e de processar a informação, seja na aquisição de uma LE, seja em qualquer outro tipo de conhecimento. Reid (1998) afirma que os estilos de aprendizagem são características internas frequentemente não percebidas ou conscien-

temente utilizadas pelos aprendentes para a percepção e compreensão de novas informações. Entender e reconhecer os estilos de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, além de contribuir para um processo de interação harmonioso dentro da sala de aula, auxiliou principalmente no planejamento do programa do curso, possibilitando que a condução das aulas se desse de forma mais personalizada.

É necessário que o aluno conheça o próprio estilo de aprendizagem para desenvolver, assim, estratégias que o ajudem nesse processo. E, para identificar os estilos de aprendizagem dos participantes da pesquisa, foi utilizado o modelo sensorial de questionário de Reid (1995), a qual divide os estilos de aprendizagem segundo o quadro a seguir:

Quadro 1 – Estilo sensorial

Visual	Internaliza melhor as informações quando estas são lidas, vistas. Tem a facilidade de aprender sozinha, por meio de uma leitura.
Auditivo	Internaliza melhor as informações que ouve. Tem a facilidade de aprender por meio de discussões em sala de aula, por meio de conversas com colegas, materiais de áudio, entre outros.
Tátil	Capta melhor as informações quando pode trabalhar em algo. Tem a facilidade de aprender por meio de atividades laboratoriais que permitem lidar com materiais, tocar e modelar diferentes materiais, entre outros.
Sinestésico	Internaliza melhor as informações quando pode experimentar novas situações, participar ativamente em trabalhos de campo, interpretações em sala de aula.
Grupal	Internaliza melhor as informações quando trabalha em grupo. Valoriza a interação e a atividade desenvolvida com, pelo menos, mais uma pessoa.
Individual	Concentram-se melhor sozinhos. Isso faz com que as pessoas com preferência por esse estilo internalizem melhor novas informações e novos conhecimentos quando estudam por si só e trabalham sozinhas.

Fonte: elaboração da autora.

5. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O termo estratégia tem sido usado com vários significados: técnicas, táticas, planos potencialmente conscientes, operações empregadas conscientemente, habilidades de aprendizagem, habilidades básicas, habilidades funcionais, habilidades cognitivas, estratégias de processamento da linguagem, procedimentos de resolução de problemas (WENDEN, 1987, p. 7). Elas podem estar mais voltadas para auxiliar o aprendiz a organizar, elaborar e integrar a informação (estratégias cognitivas ou primárias) ou serem mais orientadas para planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório que facilite a aprendizagem (estratégias metacognitivas ou de apoio).

As estratégias de aprendizagem favorecem a autonomia do aluno fazendo com ele seja o responsável pelo próprio processo de aprendizagem (LÓPES, 2004). Além disso, o faz avaliar-se e refletir sobre sua forma de aprender, pois, quanto maior for sua competência estratégica, melhor será sua competência comunicativa, a meta que todos estudantes de uma LE pretendem alcançar.

Oxford (1990, 2008) apresentou uma classificação das estratégias de aprendizagem para LE, divididas em seis diferentes tipos:

1. Estratégias Diretas: a) estratégia de memória: armazenagem e recuperação de informações novas; b) estratégias cognitivas: compreensão e produção de novos enunciados por meio da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz; c) estratégias de compensação: auxílio na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento;
2. Estratégias Indiretas: a) estratégias metacognitivas: planejamento, controle e avaliação da aprendizagem; b) estratégias afetivas: regulação de emoção, atitudes, valores e motivação; e c) estratégias sociais: interação e cooperação com os outros.

A teoria das estratégias de aprendizagem é um tema relevante para esta investigação pelo auxílio acerca das estratégias de aprendizagem mais e menos utilizadas pelos participantes da pesquisa, contribuindo, para o planejamento do curso e dos exercícios utilizados no treino de memória.

6. TREINOS COGNITIVOS

Diante do atual cenário brasileiro no que tange à longevidade, uma das maiores preocupações daqueles que atingiram a faixa da TI, ou seja, mais de 60 anos de idade, é perder a eficácia de suas funções cognitivas e, conseqüentemente, apresentar prejuízos que os impeçam de manter uma vida autônoma e independente (ANDERSON, 2007). Segundo Yassuda (2005), grande parte dos estudiosos modernos da gerontologia e da psicologia cognitiva tem concentrado esforços em buscar e aplicar técnicas que objetivem a estimulação da memória, com vistas a reverter ou, pelo menos, compensar os danos cognitivos causados pelo envelhecimento.

Dessa maneira, conforme a literatura sobre a memória e o envelhecimento, com o decorrer dos anos, principalmente na velhice, há de fato o declínio de alguns sistemas de memória, principalmente os da memória operacional e da memória episódica. Logo, uma possível alternativa para a otimização desses sistemas afetados, de acordo com Yassuda (2004), seria compensar as perdas por meio dos treinos cognitivos, estimulando, dessa maneira, a plasticidade cognitiva.

Os treinos cognitivos implicam prática repetida de exercícios cognitivos específicos, de competência básica, que são essenciais para o bom desempenho das funções cognitivas (GONZAGA; NUNES, 2008). Além disso, incidem em funções cognitivas particulares, tais como memória, linguagem e funções executivas (LIMA, 2006), permitindo otimizar e desenvolver as funções intelectuais de codificação, armazenagem e evocação da informação.

6.1 Treinos de memória

Recentemente, foi constatado que a memória é um dos domínios mais trabalhados nos programas de treino cognitivo com idosos (TARDIF; SIMARD, 2011). Esses programas têm o objetivo de fortalecer os sistemas de memória, principalmente os afetados com o envelhecimento. Algumas técnicas de treinamento de memória são utilizadas, possibilitando que o material recebido na fase da recepção seja mais bem codificado e armazenado para quando for necessária sua utilização (LASCA, 2003).

Segundo Salmazo-Silva et al. (2013), as técnicas que são mais utilizadas nas pesquisas sobre treino de memória para o idoso são: imagem mental, categorização, método dos lugares, associação e elaboração, repetição, e primeiras letras.

Nesta pesquisa foi utilizado um treino multifatorial, que consiste na utilização de duas técnicas de treino de memória: a de *categorização* e a de *associação e elaboração*.

A *categorização* permite que as informações sejam colocadas em categorias no momento da gravação, reduzindo a sobrecarga de dados no momento da memorização, o que facilita a recuperação quando, necessária. A informação é mais bem codificada após ser recebida, porque itens similares são gravados e associados uns aos outros, e, durante a recuperação, um item leva a recuperação do outro (YASSUDA et al., 2013). De acordo com West (1995), muitos pesquisadores que trabalharam com treino cognitivo para idosos utilizaram essa técnica por acreditarem ser fácil de ser aprendida por este público, pois reconhecem facilmente o valor da estratégia mnemônica. Ressalta-se, ainda, que a técnica da categorização pode ser utilizada juntamente com outras estratégias mnemônicas, por exemplo, com a técnica da imagem mental, facilitando ainda mais o armazenamento e a posterior recuperação da informação (LASCA, 2003).

A *associação e elaboração* podem ser utilizadas para auxiliar o idoso a memorizar. De acordo com Lasca (2003), essa técnica é usada para a melhoria da codificação da informação. A autora ressalta que, quando o indivíduo usa relações semânticas ou linguísticas para memorização de palavras, ele está fazendo uso da técnica de associação, já quando ele usa

uma frase inteira ao invés da palavra, ele está fazendo uma elaboração. West (1995) salienta que as intervenções que utilizam essa técnica devem ensinar os idosos a gerar e reter associações diferentes. É uma técnica caracterizada como fácil para a maioria das pessoas; no entanto, para o idoso, torna-se um pouco complicada, pois, muitas vezes, este não consegue fazer uso da técnica livremente, precisando assim de orientações.

7. METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem qualitativa é a base que norteou este estudo, a escolha desse tipo de pesquisa possibilitou interpretar os dados coletados, incluindo alguns dados quantitativos como base e argumento para os dados qualitativos. De acordo com Erickson (1986), a pesquisa qualitativa pode fazer uso de dados quantitativos quando se fizer necessário, já que esses dados, além de enriquecer a investigação, a complementam.

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho devolve-se-á, isto é, o contexto que será mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (MANNING, 1979, p. 668). Esta investigação também fez uso de um estudo caso, pois na perspectiva de Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005), o conhecimento gerado a partir deste tipo de estudo é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas, porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado à interpretação do leitor.

Para Chizzotti (2006), atualmente, as tendências das pesquisas qualitativas é seguirem um viés transdisciplinar, multiparadigmático, com multimétodos de investigação, buscando sempre a interpretação dos fenômenos. Para atender tais critérios e com o fim de aproximar-se dessas tendências atuais, foi adotado também uma visão interpretativista dos fenômenos analisados, apresentando a sala de aula como um ambiente natural de fonte direta de dados, com a participação do pesquisador no

ambiente em toda a ação investigativa, adotando por si só uma visão êmica para analisar e interpretar os dados, o que possibilitou obter diferentes interpretações, principalmente no que tange às condutas, aos eventos e às situações do grupo.

Os participantes da pesquisa foram alunos adultos pertencentes à Terceira Idade (mínimo 60 anos), residentes em um região administrativa do Distrito Federal e frequentadores de um Curso de Espanhol Básico 1 para Terceira Idade. Isto em um *campus* do Instituto Federal de Brasília (IFB). Por ter se tratado de um estudo de caso, os instrumentos de coleta foram diversificados, importando técnicas metodológicas, de outros campos além dos da área de Linguística Aplicada.

Dessa forma, foram utilizados os instrumentos de coleta normalmente pertencentes à área da antropologia, como: entrevista narrativa, entrevista reflexiva, notas de campo e questionários (FLICK, 2009), e a técnica do treino de memória, utilizada na psicologia cognitiva. O uso de diferentes instrumentos de coleta não só priorizou a abordagem qualitativa-interpretativista da pesquisa, como também possibilitou a devida triangulação dos dados.

8. DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi dividida em duas partes: **dados secundários e dados primários**. Os dados secundários foram aqueles referentes às informações acerca das características pessoais dos alunos participantes da pesquisa, servindo também de suporte para a análise dos dados primários.

Com as respostas fornecidas por meio da aplicação dos instrumentos de coleta utilizados para a obtenção dos dados secundários foi possível traçar um perfil de cada participante, conhecendo os seus estilos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem mais e menos acessadas por eles e, através da aplicação do questionário de diagnóstico de memória, foi possível rastrear se os alunos possuíam queixas referentes a falhas dessa função cognitiva. Os dados secundários foram necessários também devido ao fato de as suas informações possibilitarem um melhor

direcionamento no planejamento das aulas e na produção dos exercícios voltados ao treino de memória.

Nesse sentido, a análise do treino de memória de cada participante se deu ao mesmo tempo em que foi feita uma triangulação de todos os dados, ou seja; dos dados primários com os dados secundários, pois para analisar o desempenho de cada participante em seu próprio treino, mostrou-se necessário adotar um olhar holístico com relação a cada um.

Assim, a divisão se deu da seguinte forma:

Parte A – refere-se aos dados secundários: questionário socioeconômico; questionários de estilos; questionários de estratégias de aprendizagem e questionário de memória.

Parte B – refere-se aos dados primários: entrevistas narrativas; observação e notas de campo; análise do treino de memória e entrevistas reflexivas.

Embora as aulas tenham começado com 17 alunos, 14 foi o total matriculado que concluiu o *Curso de Espanhol Básico 1 para a Terceira Idade*. Desse macro ambiente, foram selecionados sete alunos para participar da pesquisa, no restante foram participantes indiretos, ou seja, fizeram parte do cenário maior da interação na sala de aula.

8.1 Parte A

8.1.1 Perfil dos participantes

Tabela 7 – Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Sexo	Estado civil	Profissão	Tempo de aposentadoria	Situação atual	Tipo de moradia	Renda
Bela	61	F	Casada	Servidora pública	Mais de 30 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 3 SMs**
Terceirão	74	M	Casado	Servidor Público Federal	Mais de 20 anos	Aposentado	Alugada	Acima de 3 SMs
Fernanda	68	F	Divorciada	Dona de casa	Mais de 20 anos	Aposentada	Casa própria	2 SMs
Larah	69	F	Divorciada	Assistente adm.*	Mais de 10 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 2 SMs
Marques	71	M	Solteiro	Marceneiro (autônomo)	Mais de 5 anos	Aposentado	Casa própria	1 SM
Meire	65	F	Divorciada	Professora (magistério)*	Mais de 10 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 3 SMs
Santa	72	F	Viúva	Professora* (e. médio)	Mais de 10 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 3 SMs

Fonte: elaboração da autora.

Nota: * servidora pública.

8.1.2 Questionário de estilos de aprendizagem

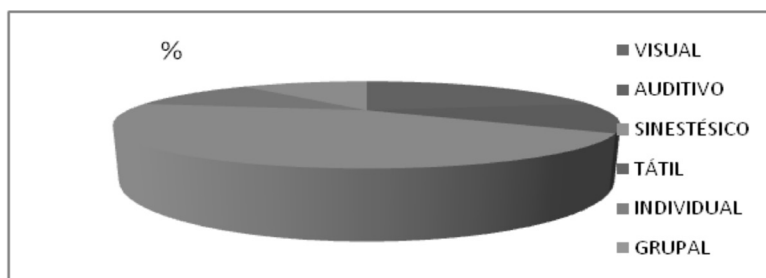
É apresentado a seguir o quadro e o gráfico referente à porcentagem do grupo analisado, constatando que o estilo sinestésico de aprendizagem foi o estilo de maior preferência no grupo, seguido do estilo visual.

Tabela 2 – Análise dos estilos de aprendizagem do grupo

Tipo de instrumento	Predominância	Porcentagem referente à quantidade de participantes
Visual	2	28,57
Auditivo	1	14,29
Sinestésico	4	57,14
Tátil	0	0,00
Individual	1	14,29
Grupal	1	14,29

Fonte: elaboração da autora

Gráfico 1 - Análise dos estilos de aprendizagem do grupo (%)



Fonte: elaboração da autora.

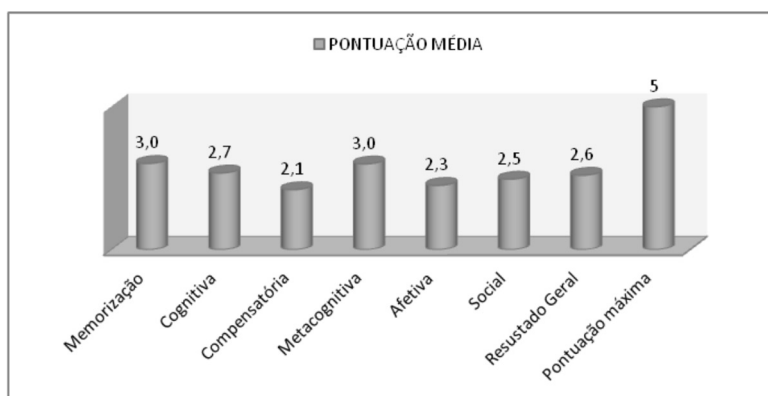
8.1.3 Questionário de estratégias de aprendizagem

Na parte A (memória) do questionário que foi aplicado aos participantes da pesquisa, refere-se às estratégias diretas, o grupo demonstrou uso **médio** (3) das estratégias de memorização, informação muito relevante para esta pesquisa, já que um dos objetivos foi justamente estimular o uso dessa estratégia por meio do treino de memória. Na parte B (cognitiva), o grupo demonstrou também fazer **médio** uso desse tipo de estratégia. Já na parte C (compensatória), o grupo demonstrou utilizar muito pouco esse tipo de estratégia, apresentando como resultado **baixo**.

Em relação às estratégias de aprendizagem indiretas, o grupo apresentou na parte D uma frequência **média** das estratégias metacognitivas (3,0). Na parte E (afetiva), o resultado demonstrou **baixa** (2,3) frequência nessa estratégia, alertando-nos no decorrer de nossas aulas, pois o público da TI é, na maioria das vezes, um público que tende a apresentar problemas decorrentes de emoções negativas, como ansiedade, medo e estresse, podendo inclusive refletir no desempenho do treino de memória. Já na parte E (social), o grupo demonstrou **médio** acesso a essa estratégia.

A aplicação desse instrumento de coleta foi muito positiva para a investigação, uma vez que, com o resultado, foi possível perceber as ferramentas que o grupo utilizava para lembrar-se de informações novas, para acessar mentalmente essas informações, e como eles organizavam e avaliavam o próprio processo de aprendizagem. Além disso, foi possível perceber também se o grupo controlava suas emoções e interagiam entre si. Essa percepção contribuiu, sobremaneira, para a produção dos exercícios utilizados para a memória.

Gráfico 2 – Estratégias de aprendizagem do grupo



Fonte: elaboração da autora.

8.1.4 Questionário de diagnóstico de memória□

Com o questionário de diagnóstico de memória, foi possível explorar as percepções pessoais, as crenças e as opiniões dos participantes. De acordo com Bandura (2008), os idosos podem apresentar prejuízo

no senso de autoeficácia (opinião pessoal sobre o próprio desempenho) em relação à memória por causa de estereótipos negativos presentes na sociedade que estigmatizam que todos os idosos têm problemas nessa função cognitiva.

Por meio da voz dos próprios participantes e através dos dados, foi possível perceber um possível declínio nas memórias de trabalho e/ou episódica de alguns participantes. Uns responderam positivamente, que costumavam esquecer eventos recentes e remotos, e outros não apresentaram problemas significativos relacionados às duas memórias investigadas. Logo, foi possível dedicar uma especial atenção aos aspectos mencionados pelos participantes no que tange aos esquecimentos recentes ou remotos, com vistas a entender e analisar melhor o desempenho demonstrado por cada um em seu treino de memória.

8.2 Parte B

8.2.1 Entrevista narrativa

Este instrumento de coleta solicitou ao informante que apresentasse, na forma de uma narrativa improvisada, a história de sua vida, principalmente os dados da vida acadêmica. Foi utilizado o exemplo de questão gerativa, proposto por Hermanns em 1995 (FLICK, 2009).

Quero que você me conte a história de sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, pela criança pequena que você um dia foi, e, então passar a contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa. (HERMANNNS, 1995 apud FLICK, 2009)

Esse instrumento de pesquisa foi utilizado pela riqueza de informações presentes em situações em que a narrativa de história de vida seria proposta. Além disso, entender a valorização das experiências pessoais dos participantes da pesquisa permitiu uma melhor compreensão da ação investigativa.

8.2.2 Observações e notas de campo

As notas de campo são mais do que descrever fatos ou detalhes importantes para o pesquisador. Elas cumprem o papel de garantir fidedignidade dos dados registrados durante toda a coleta. Dessa maneira, o curso atingiu um total de 60 horas de observações, divididas em 20 encontros de 3 horas cada, lembrando que inicialmente, estava previsto no cronograma do curso haver 15 aulas, ou seja, 45 horas. Entretanto, durante o processo de aprendizagem, fez-se necessária a ampliação do cronograma de 45 horas para 60 horas.

8.2.3 Análise do treino de memória

Levando em consideração os objetivos, o contexto de aplicação, bem como os participantes desta pesquisa, o estudo se deteve somente ao treino voltado à estimulação da memória.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, recentemente, em um estudo de revisão sistemática feito por Reijnders et al. (2013), foi observado que os benefícios das intervenções aplicavam-se a uma variedade de funções cognitivas (SALMAZO-SILVA et al., 2013). Contudo, os autores observaram também que, embora fique provado que houve melhoras nas funções cognitivas, não existem ainda evidências em relação à quantidade ideal de horas do treino, à duração e à extensão de ganhos com relação à cognição. Essa indefinição e a variabilidade são atribuídas, segundo os pesquisadores, às diferentes medidas, às avaliações e à qualidade dos estudos, havendo, portanto, a ideia de se criar um protocolo único de avaliação.

Como não havia, ainda, documentado na literatura dos treinos cognitivos um protocolo único de avaliação que servisse de guia para nossa investigação no que concerne ao uso das intervenções para a memória, relacionando a aprendizagem de uma LE ao público da TI, e mais: fazendo uso da ferramenta do treino de memória como estímulo para fixação e manutenção do insumo recebido nas aulas, mostrou-se necessário adaptar o conteúdo das técnicas de memória, a duração do treino, bem como a forma de avaliação, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Salientamos que todas as técnicas utilizadas foram consultadas a um especialista no campo da psicologia cognitiva antes de serem aplicadas e sugeridas por esse profissional de renome na área.

8.2.4 Técnicas e exercícios de memorização

Durante o *Curso de Espanhol Básico I* desenhado para alunos da TI, foi feita a adaptação de duas técnicas utilizadas nos programas de intervenção de treino de memória. A escolha da técnica de categorização e de associação/elaboração se deu por acreditar que, no primeiro momento, essas técnicas melhor se adequariam como metodologia para aprendizagem de E/LE.

O treino consistiu em cinco exercícios de memorização e foi aplicado em momentos distintos no decorrer das aulas. Cada momento correspondeu a um tipo diferente de exercício de memória, sempre relacionando o exercício ao conteúdo estudado naquele momento, isso com o fim de estimular a armazenagem do conteúdo na memória dos participantes.

Ao mesmo tempo em que, nesses exercícios, foram abordados aspectos do idioma, a metodologia utilizada para se trabalhar esses aspectos foram as técnicas advindas do treino de memória. Assim, foi trabalhada a interação das técnicas de categorização (LASCA, 2003) e a técnica de associação/elaboração (YASSUDA et al., 2013), divididas como na tabela a seguir:

Tabela 2 - Treino de memória

TÉCNICA	TEMA	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO	TEMPO
(1º) categorização	Países, capitais e nacionalidades	Exer. 1	Organizar 57 vocábulos em três colunas	20 minutos
(2º) associação/elaboração	Profissões	Exer. 2	Associar 24 imagens e elaborar 12 vocábulos	10 minutos

(3º) categorização	Móveis e objetos do lar	Exer. 3	Organizar 30 vocábulos em três colunas	10 minutos
(4º) associação/ elaboração	Rotinas diárias	Exer. 4	Associar 16 imagens e elaborar 8 frases curtas	15 minutos
(5º) categorização	Alimentos	Exer. 5	Organizar 30 vocábulos em três colunas	20 minutos

Fonte: elaboração da autora.

8.2.5 Análise do treino de memória

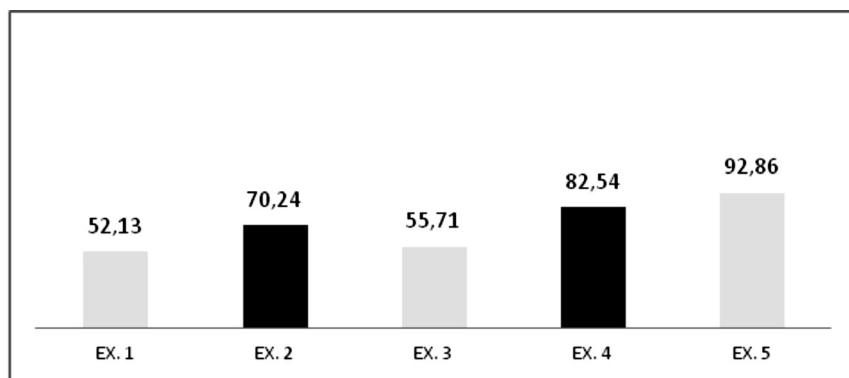
A análise do treino de memória de cada participante foi fundamentada no desempenho demonstrado em cada exercício de memorização realizado nos cinco momentos distintos destinados a essa prática no decorrer do curso. O treino apresentou um resultado positivo, principalmente no que concerne à aprendizagem da língua alvo. Em primeiro lugar, ao estudar a língua espanhola, o aluno estimulou a todo o momento suas memórias, principalmente, a memória operacional ou de trabalho, já que para compreender todo o insumo em sala de aula essa memória era sempre requerida e ativada para que fosse possível a construção dos significados (CLIFTON; DUFFY, 2001).

Em segundo lugar, estudando a LE juntamente com o treino de memória, além de os alunos receberem o benefício da repetição, que de acordo com Alvarez (2003), é eficaz para retenção de informações pontuais, melhorando o funcionamento da memória de trabalho, eles ganharam também conhecimentos sobre como utilizar as técnicas aprendidas no seu dia a dia. No gráfico a seguir é possível perceber que os participantes tiveram bom desempenho, principalmente nos exercícios 2, 4 e 5, não demonstrando em nenhum dos exercícios o percentual inferior a 50%. Acredita-se que os participantes da pesquisa, ao apresentarem certa dificuldade no primeiro exercício, pode ser devido ao fato da novidade da técnica e ao pouco conhecimento da língua alvo.

O melhor desempenho que o grupo demonstrou foi nos exercícios que utilizaram a técnica de associação/elaboração, ou seja, nos exercícios 2 e 4. Esse desempenho foi atribuído ao fato de esses exercícios terem sido apresentados com pistas para a evocação, ou seja, os exercícios apresentaram imagens em cores para ser associadas facilitando a elaboração, o que, conseqüentemente, refletiu na recuperação da informação.

Por fim, o sucesso do último exercício aplicado para a memória foi atribuído à motivação, à familiaridade do tema e à repetição dos exercícios. Esse exercício cobrou vocabulário sobre comidas e bebidas. Além disso, todos, naquele momento do curso, já demonstravam certa intimidade com a técnica de categorização, facilitando, cada vez mais, sua aplicação. É importante salientar que se infere que o bom desempenho dos alunos no treino de memória e no curso também se deu ao fato de terem sido contemplados no planejamento das aulas e no planejamento dos próprios exercícios utilizados no treino de memória, principalmente no que tange aos estilos e às estratégias de aprendizagem de cada um.

Gráfico 3 – Treino de memória – todos os participantes (% de acertos)



Fonte: elaboração da autora

8.2.6 Entrevista reflexiva

Este instrumento de coleta foi utilizado para extrair as principais impressões e percepções dos participantes do curso, dando destaque ao

desempenho demonstrado durante a aprendizagem durante o treino de memória de cada integrante da pesquisa. As entrevistas foram gravadas por um estagiário do *campus* do IFB. A escolha da pesquisadora em não aplicar a entrevista aos participantes da pesquisa foi para que não houvesse nenhuma influência nos discursos gravados, de forma que lhes proporcionasse um momento tranquilo, descontraído e sem pressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras sobre os diversos posicionamentos teóricos acerca dos declínios da memória, as observações e a análise dos dados, foi possível perceber que, com o passar dos anos, de fato, a memória tende a sofrer declínio, acarretando uma dificuldade de memorização que, provavelmente, acaba afetando a aprendizagem. No entanto, também foi entendido que uma aprendizagem com o olhar mais apurado e atento aos declínios que acompanham a velhice, com a utilização de estratégias que estimulem as memórias afetadas, bem como atenção às facilidades e às dificuldades dos alunos pertencentes a essa faixa etária, pode ser um dos caminhos para desmistificar a crença ou mito de que a capacidade de aprender uma LE seja inversamente proporcional à capacidade de aprendizagem dos mais velhos.

O treino de memória, nesta pesquisa, contribuiu para a estimulação de todas as memórias dos participantes, principalmente, da memória operacional ou de trabalho, pois, somente ao estudar a língua espanhola, o aluno já estimulava, a todo momento, sua memória operacional ou de trabalho, já que para compreender o conteúdo (regras, vocabulário, estruturas da língua alvo, etc.) em sala de aula, essa memória foi sempre requerida e ativada com vistas a alcançar uma construção dos significados (CLIFTON; DUFFY, 2001); e, ao estudá-la com o estímulo dos exercícios voltados para a memória, os alunos, além de se beneficiarem com a conscientização da relação memória e idade através das instruções, ganharam o benefício da repetição, o que é eficaz para retenção de informações pontuais, melhorando o funcionamento da memória de trabalho. Os alunos ganharam também conhecimentos sobre como utilizar

as técnicas mnemônicas aprendidas em seu dia a dia, com intuito de treinar a mente e evitar os possíveis declínios típicos da memória com a idade.

Assim, é recomendável que se busquem estratégias de aprendizagem, como as dos treinos de memória, para compensar a possível perda dessa importante função cognitiva. Além disso, os professores de línguas, não podem nunca deixar de considerar que, na aprendizagem de uma LE, é necessário levar em conta todos os fatores que podem influenciar na diminuição da memória, já que isso, conseqüentemente, afetará a aprendizagem. De acordo com Santos et al. (2013), há fatores que modulam os efeitos do envelhecimento sobre a memória, tais como: composição genética, nível educacional, nível socioeconômico, estilo de vida, boa acuidade auditiva e visual e relações sociais. Além desses fatores, Yassuda et al. (2005) aponta que o estilo de vida do idoso também representa grande relevância e pode favorecer para o bom e mau funcionamento da memória. Foram expostas, neste trabalho, algumas das principais técnicas utilizadas e recomendadas pela psicologia cognitiva para treinar a memória dos mais velhos, entre elas: a técnica de imagem mental, a de categorização, a do método dos lugares, a da associação e elaboração, a da repetição e a das primeiras letras.

No caso desta pesquisa, como já foi dito, antes da escolha e da aplicação das técnicas que foram utilizadas, uma consulta foi realizada a uma especialista no campo da psicologia cognitiva, a especialista foi a Dra. Mônica Sanches Yassuda. As técnicas utilizadas de categorização e associação/elaboração foram escolhidas e adaptadas com base na sugestão dessa profissional, a qual é detentora de um vasto conhecimento e experiência no que concerne às técnicas para os treinos de memória, sendo inclusive autora de várias publicações sobre os estudos de treinos voltados para essa função cognitiva.

Assim, após a aplicação das técnicas escolhidas, notou-se que tais técnicas contribuíram para estimulação das memórias dos participantes, principalmente, da memória operacional ou de trabalho (uma das memórias afetadas com o envelhecimento). Embora a **técnica de categorização** seja mais utilizada para treinar a memória semântica (uma das memórias

que menos sofre declínio com a idade), ao utilizar essa técnica em nossos exercícios, os alunos organizaram as informações em categorias no momento da gravação e reduziu a sobrecarga de dados no momento da memorização dessas informações, o que acabou facilitando a recuperação do conteúdo. De acordo com Yassuda et. al., (2013) a informação é mais bem codificada após ser recebida, porque itens similares são gravados e associados uns aos outros e, durante a recuperação, um item leva à recuperação do outro item. Todo esse processamento ativa a memória operacional, ainda que o conteúdo das informações seja armazenado na memória semântica. Em relação à **técnica de associação/elaboração**, a qual é recomendada para melhoria da codificação da informação, é possível inferir que também foi uma técnica que ativou a memória operacional ou de trabalho dos participantes, já que ao associar as imagens e elaborar a informação requerida nos exercícios, o processamento dessa ação cognitiva se dava na memória operacional ou de trabalho.

Os resultados desta pesquisa serviram, em primeiro lugar, para demonstrar que – apesar de os adultos da TI apresentarem mais dificuldades em aprender com efetividade uma LE, devido aos problemas de memória, se comparados com os alunos mais jovens –, a utilização dos treinos cognitivos pode ser uma alternativa para a estimulação das memórias, principalmente, da memória operacional ou de trabalho (memória que sofre declínio com o envelhecimento). Em segundo lugar, foi possível constatar que, para atuar no ensino de uma LE, às vezes, é necessário recorrer a outros campos do saber e, por isso, acredita-se que mais estudos como este apresentado aqui devem ser realizados para que se possam desvendar alguns dos mistérios pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas em diferentes contextos. Além disso, refletiram-se também sobre a necessidade de se criar políticas públicas educacionais voltadas ao perfil do idoso brasileiro, de forma que atendam a todos os quesitos às especificidades desse novo e promissor componente da sociedade.

A partir das constatações e das reflexões apontadas, sugere-se para estudos futuros que novos aspectos cognitivos envolvendo a idade, a memória e a aprendizagem de uma LE em adultos pertencentes a TI,

sejam investigados. Existem as funções executivas como elementos muito importantes e que merecem destaque no que concerne à sua influência para aprendizagem de modo geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, V. P. S. **Memória e velhice**. Campinas, SP, 2000. Tese (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.
- ALVAREZ, A. M. **Deu branco**. São Paulo: Best Seller, 2002.
- ANDERSON, L. A.; McConnel, S. R. Cognitive health: an emerging public health issue. In: **Alzheimer's e Dementia**, 3(2), p. 70-73, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes. In: SPENCE, K. W. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**: Advances in research and theory. New York: Academic Press, 1968.
- BADDELEY, A. D. **Essentials of human memory**. [S.l: s.n],1999.
- BANDURA, A. Self efficacy thought: a developmental analysis of self-efficacy. In: J. Flavell & L. Ross. (Eds.) **Social cognitive development**: Frontiers and possible futures. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 200-239,. 1981.
- BIALYSTOK, Ellen, et al. Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from Simon task. In: **Psychology and aging**, v. 19, n. 2, p. 290-303, jun. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- CAMARGOS, A. C. L. F. A gerontologia e a interdisciplinaridade: aspectos relevantes para a enfermagem. In: **Rev Latino-Am. Enfermagem**, 10(2), p. 229-233 mar./abr. 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CODEPLAN. **O perfil do idoso do DF**. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/2903-perfil-dos-idosos-no-distrito-federal.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.
- DAMASCENO, Benito Pereira. Demência de Alzheimer. Medical Master. In: ATUALIZAÇÃO MÉDICA. **Anais...** 12/2000, capítulo, ed. 1, Lemos Editorial, v. 4, p. 6-39-44, 2000.

- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1989.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONTAINE, R. **A psicologia do envelhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- MARTINS, I. M.. **Felicidade na velhice**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- MARZARI, G. Q.; SANTOS, C. G.; ZIMMER, M. C. Estratégias de preservação cognitiva em indivíduos idosos: o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira. In: **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 103-124, jul./dez. 2012.
- GONZAGA, L.; NUNES, B. **Memória funcionamento perturbações e treino**. Lisboa: Lidel. 2008.
- IBGE. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/default.shtm>. Acesso em: maio 2014.
- IZQUIERDO, I. **Mémoria**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy**. New York: The Associates Press, 1978.
- LASCA, V. B. **Treinamento de memória no envelhecimento normal: efeitos de um programa aplicado a idosos**. 104 f. Tese (Doutorado em Gerontologia)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2003.
- LENNENBERG, E. **Biological Foundations of language**. New York: Wiley, 1967.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages Are Learned**. New York: Oxford University Press, 1998.
- LIMA-SILVA, T. B. et al. Effects of cognitive training based on metamemory and mental images. In: **Dementia e Neuropsychologia**, 4(2), p. 114-119, 2006.
- LÓPES, S. F. Las estrategias de Aprendizaje. In: LOBATO, J. S.; GARGALHO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.
- LUCRO CERTO NO BRASIL DOS IDOSOS. **Correio Braziliense**, Brasília, 4 jan. 2015.
- MANNING, P. K. Metaphor of the field: varieties of organizational discourse. In: **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 660-671, December 1979.

MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

NERI, A. L. **Desenvolvimento e envelhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NERI, A. L. **Envelhecimento Cognitivo**. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Monica S. **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

OLCHIK, MR. **Treino de memória: um novo olhar para o envelhecimento**. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul 2008.

OLIVEIRA, Cen et al. **Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC Acta fisiátrica**, 8(1), p. 6-13, 2001.

OMS. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: OMS p. 60-70, 2002

ONU. **World population increase by 2.6 billion over next 45 years, with all growth occurring in less developed regions**. 2005. Disponível em: <<http://www.un.org/News/Press/docs/2005/pop918.doc.htm>>. Acesso em: nov. 2014.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990.

PARENTE, M. A. M. P. et al. **Cognição e envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PENFIELD, W ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. New York: Atheneum Press, 1959.

PIZZOLATO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle e HeinlePublishers, 1995.

REIJNDERS, J.; VAN HEUGTEN, C.; VAN BOXTEL, M. Cognitive intervention in healthy older adults and people with cognitive impairment: a systematic review. In: **Ageing Reseach Reviews**, 12, p. 263-375, 2013.

ROTTA, N. T. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, N. T; OHLWEILER, L.; RIESGO, S. R. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. ARTMED Porto Alegre, p. 453-472, 2006.

SALMAZO E SILVA et al. Estudos de treino cognitivo realizados no Brasil. In: SANTOS, Franklin Santana et al. **Estimulação cognitiva para idosos: ênfase em memória**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

SANTOS, Franklin Santana et. al. **Estimulação cognitiva para idosos**: ênfase em memória. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

SINDUSFARMA. Disponível em: <http://sindusfarma.org.br/cadastro/index.php/site/ap_home>. Acesso em: 2 jan. 2015.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira (entrevista). In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL**, n. 2, ano 2, mar. 2004.

SHORS, T. J. **Portal do idoso**: estimulado, cérebro produz e preserva novas células nervosas. Disponível em: <http://idosos.com.br/estimulado-cerebro-produz-e-preserva-novas-celulas-nervosas/> Revista Scientific American. Acesso em: set. 2014.

STEIN, D. G.; BRAILOWSKY, S.; WILL, B. **Brain Repair**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 1955. 156p.

TARDIF S, SIMARD M. Cognitive stimulation programs in healthy elderly: a review. In: **International Journal of Alzheimer's Disease**, 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3157742>. Acesso em: dez. 2014.

TORTOSA, J. M. **Psicologia do envelhecimento**. Madri: Pirâmides, 2001.

ENDEN, Anita. Conceptual Background and Utility. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner Strategies in Language Learning**. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.

WEST, R. L. Compensatory strategies for age-associated Memory impairment. In: BADDELEY, A. D.; WILSON, B. A.; WATTS F. N. **Handbook of memory disorders**. New York: John Wiley & Sons Ltd., 1995.

YASSUDA M. S.; TAVARES-BATISTONI, S. S.; FORTES, A. G.; NERI, A. L. Treinamento de memória no idoso saudável: benefícios e mecanismos. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, 19(3), p. 470-481, 2006.

YASSUDA, M. S; LASCA, V. B.; NERI, A. L. Meta-memória e auto-eficácia de instrumentos de pesquisa. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, 18(1), p. 78-90, 2005.

YASSUDA, M. S. Memória e Envelhecimento Saudável. In: FREITAS, E. V. et. al. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. São Paulo: Guanabara-Koogan, 2006.

ZIMMER, C. M; MARZARI, G. Q. SANTOS, C. G. Estratégias de preservação cognitiva em indivíduos idosos: o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira / Strategies to preserve cognitive abilities in the elderly: the role of learning a foreign language. In: **Revista Letrônica** v. 5, n. 3, p. 103-124, 2012.

ZIMERMAN, Guite L. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Artemed, 2000.



O ENSINO APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA
ALUNOS DA TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE
VALORIZAÇÃO, REINSERÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO SOCIAL

Vera Regina de Aquino Vieira
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Myrian Vasques Oyarzabal
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Adélia Érida Broering Koerich
(Universidade Federal de Santa Catarina)

INTRODUÇÃO

Dados levantados pelo IBGE em 2000 e divulgados em 2002, denotam que a população mundial apresenta um maior aumento de idosos em relação ao número de crianças. A longevidade é o elemento fundamental para que isto se dê, uma vez que os avanços tecnológicos proporcionam mais e melhor qualidade de vida.

A análise da evolução da relação idoso/ criança mostra que a proporção de idosos vem crescendo mais rapidamente que a proporção de crianças: de 15,9% em 1980, passou para 21,0% em 1991, e atingiu 28,9%, em 2000. Em outras palavras, se em 1980 existiam cerca de 16 idosos para cada 100 crianças, 20 anos depois essa relação praticamente dobra, passando para quase 30 idosos por cada 100 crianças. Assim, embora a

fecundidade ainda seja a principal componente da dinâmica demográfica brasileira, em relação à população idosa é a longevidade que vem progressivamente definindo seus traços de evolução. (IBGE, 2002, p.10)

No Brasil, e em outros países em desenvolvimento os dados estatísticos em relação à população idosa seguem a mesma lógica de crescimento mesmo sendo proporcionalmente bem inferiores aos encontrados nos países desenvolvidos. Na América Latina, conforme dados do IBGE (2002) o Brasil assume uma posição intermediária com uma população de idosos correspondendo a 8,6% da população total.

Com o reconhecimento do envelhecimento populacional brasileiro o governo federal aprovou a Lei nº 8.842/94, estabelecendo a Política Nacional do Idoso, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 1.948/96 (BRASIL, 1994). A Lei visa assegurar os direitos sociais dos idosos, promovendo a integração, o exercício da cidadania, a reinserção e participação efetiva na sociedade. Porém, mesmo com a implementação da referida Lei, o Brasil é tido como um país cuja promoção da qualidade de vida é deixada em segundo plano e as inúmeras barreiras burocráticas e políticas impedem que muitos programas e projetos exerçam os propostos papéis.

Há de se considerar que o adulto de quarenta anos hoje, atuante, moderno e participativo na área tecnológica, será, em 20 anos, o idoso que exigirá da sociedade um posicionamento bem definido frente suas novas perspectivas. Sabe-se, pois, que o envelhecimento, quando acompanhado tanto da saúde física quanto da saúde mental, resulta em uma velhice participativa e integrada. Sendo assim, perante esta nova realidade a qual a sociedade se depara, torna-se essencial que os profissionais da saúde, da educação e de todas as outras áreas do conhecimento reflitam e repensem as possibilidades e estratégias para atender à população idosa emergente.

No Brasil, o ensino aprendizagem de idiomas para adultos da terceira idade vem se expandindo rapidamente e gerando novas demandas no que respeita ao preparo dos profissionais da linguagem e dos materiais didático-pedagógicos. Porém,

(...) hoje em dia, exceto nas grandes cidades, a frequência de idosos em cursos voltados à terceira idade, ou mesmo em cursos regulares ainda é muito tímida. Talvez, isso se deva a um processo cultural um tanto quanto preconceituoso em que os próprios idosos, muitas vezes intimidam-se diante de tantas novidades e opções vislumbradas. (BELLA, 2007, p.100)

Nesse sentido, a velhice vem sendo ressignificada e novas demandas de atendimento e ofertas de oportunidades educacionais e sociais passam a ser essenciais para a qualidade de vida das pessoas idosas. Cada pessoa envelhece a sua maneira e é a velhice um processo natural inerente ao ser humano.

A neurociência afirma que é possível envelhecer hoje com melhor qualidade física, social e também de forma produtiva, pois apresenta uma nova compreensão do que significa ser velho apontando a possibilidade de que o cérebro se regenera continuamente em todas as etapas da vida humana (LIMA, 2000).

Diante disso, as Universidades no mundo todo têm focado esforços no desenvolvimento de programas e projetos voltados para a educação permanente de adultos maduros e idosos, já que são considerados espaços de grande valia para a troca e o contato entre gerações.

Abre-se à educação um novo espaço de contribuição: a Educação dos Idosos. Tal fato acarreta a necessidade de estudos cada vez mais atualizados sobre envelhecimento, velhice e o que venha ser velhice bem-sucedida, visando à efetivação e consolidação daquilo que se configura tanto como um direito social, quanto como uma estratégia para viver, ou seja, o desenvolvimento do envelhecimento saudável. (BÚFALO, 2013, p.199)

1. OS IDOSOS E AS UNIVERSIDADES

Nas Universidades o idoso encontra um ambiente propício para a reinserção social, pois conforme Néri (2004, p.48) os projetos desen-

volvidos nas Universidades da Terceira Idade permitem que os velhos superem os preconceitos impostos e exerçam a cidadania ao mesmo tempo em que podem realizar antigos sonhos de estudar.

A Universidade Federal de Santa Catarina, acompanhando as transformações e novas exigências da sociedade, em 3 de agosto de 1983 implementou o Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI, através da Portaria 0484/GR/83 do Reitor Ernani Bayer.

O NETI é considerado o primeiro programa de atendimento ao idoso e à formação de recursos humanos na área da gerontologia realizado em uma Universidade, e conforme relata na página oficial do núcleo:

[...] quando foi criado, o NETI dispunha de poucos recursos para os idosos que sofriam os graves efeitos de sua marginalização social, tanto pela sociedade quanto pela família, por isso tomou a iniciativa de abrir a discussão sociopolítica da questão, muitas vezes liderando a mobilização de entidades para ações conjuntas, sempre incluindo a participação dos idosos nos seus projetos¹.

Em 2004, o Núcleo de Suporte Pedagógico para professora de Línguas Estrangeiras (NUSPPLE) estabeleceu uma parceria com o NETI dando início ao projeto de Ensino de Espanhol para alunos da Terceira Idade, partindo da necessidade de proporcionar ao idoso a oportunidade de aprender uma Língua Estrangeira em um curso pensado e adaptado aos seus anseios e suas necessidades.

As aulas do curso de língua espanhola se realizam nas dependências do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, pois concebemos que para que o aprendizado ocorra efetivamente as situações de interação em aula devem ser priorizadas e o ambiente em que as atividades se realizam tem um significado especial e faz toda a diferença.

O Curso está organizado em seis semestres e acompanha o calendário letivo da Universidade. Para preencher as 25 vagas disponibilizadas

¹ Disponível em: <http://neti.ufsc.br/> Acesso em: 4 out, 2016.

anualmente a única exigência é que os alunos tenham mais de 50 anos de idade. Os professores que desenvolvem os projetos de pesquisa e extensão são colaboradores, bolsistas voluntários, alunos de graduação e pós-graduação e as aulas são semanais para turmas de Nível I a VI.

O idoso, de maneira geral, sente a necessidade de se ocupar com atividades que dão prazer e o conecte à sociedade atual. Neste sentido, na preparação das aulas levamos em consideração a vasta experiência de vida desses sujeitos, propiciando que se tornem participantes ativos de sua aprendizagem.

Para o desenvolvimento e planejamento do conteúdo geral e das aulas elaboramos Unidades Didáticas nas quais abordamos temáticas e questões relacionadas ao cotidiano dos alunos, ao seu contexto e perfil diferenciado, buscando respeitar os interesses, as necessidades e características específicas dessa faixa etária.

Cabe destacar que inicialmente, o planejamento do curso foi desafiador já que as práticas metodológicas voltadas à terceira idade quase não são encontradas em livros didáticos existentes no mercado editorial. Sendo assim, nos dedicamos a pesquisar e elaborar os materiais para a sala de aula, partindo de pesquisas na internet, de artigos, revistas, música e manuais didáticos que são adaptados e aplicados em sala de aula através de um processo comunicativo e interativo entre professores e alunos. O processo de formulação e as estratégias diferenciadas visam facilitar e estimular o aprendizado dos alunos, para que eles percebam as vantagens de aprender uma nova língua de maneira confiante e benéfica, propiciando confiança, motivação, dinamismo e bem estar.

Depois de elaborar um diagnóstico do perfil de nosso público alvo e de realizar sondagens aos nossos alunos, de tempos em tempos, sobre hábitos, preferências, desejos, expectativas, estilos de aprendizagem, entre outros, desenhamos os cursos em seis níveis com seus conteúdos enlaçados, distribuídos em unidades didáticas com base em um mapa semântico, partindo de um tema central que norteia as atividades.

A metodologia adotada permite a ativação dos conhecimentos prévios por parte do aluno e reforça a autoestima, pois faz com que ele se sinta realizado em ser ouvido e em dividir seus saberes em sala de aula.

Lecionar para alunos da terceira idade é um trabalho envolvente, com muitos ganhos profissionais e pessoais visto que é uma experiência de troca constante entre docente e discente que proporciona ao professor a chance de pensar no próprio envelhecimento.

2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DA TERCEIRA IDADE

Há algumas décadas os cientistas tinham um conceito bem mais rigoroso do cérebro, pois acreditavam que a maneira como ele se desenvolve na infância determina, em maior ou menor grau, a estrutura que terá durante toda a vida. No entanto, sabemos que isto não é verdade, pois na atualidade, com base em pesquisas sobre a neuroplasticidade cerebral, descobriu-se que nosso cérebro pode se desenvolver, se modificar e estabelecer novas conexões neuronais em qualquer idade ao ser exercitado.

A este respeito, Mariuza Pellozo Lima (2000), professora de Gerontologia da PUC/São Paulo (Pontifícia Universidade Católica), comenta sobre a contribuição da neurociência acerca da plasticidade do cérebro humano como um dos avanços responsáveis pelo novo paradigma. Segundo ela, “inaugura-se uma nova era para a ciência denominada pela ONU como a década do cérebro”. A nova descoberta lançará as bases para o estudo de seu funcionamento e potencial, razão pela qual se vislumbra a possibilidade de que o órgão se regenera continuamente inclusive na velhice (LIMA, 2000, p. 28).

Graças aos conhecimentos provenientes da neurociência, sabemos que a memória se define como “a capacidade de gerar novas sinapses, e ou mudar a eficácia das mesmas, na transmissão da informação entre neurônios”, (BODNAR, 2001). Esta capacidade que o cérebro tem de acomodar-se à incorporação de novos estímulos ou informações, denominada plasticidade neuronal, se dá em razão da maleabilidade das

conexões entre as células nervosas. Esta característica geralmente começa a diminuir com a idade, razão pela qual a dificuldade para memorizar se incrementa à medida que a pessoa envelhece, (BODNAR, 2001).

No que se refere à aprendizagem de idiomas em idades avançadas, pesquisas mostram que isto pode ampliar as reservas cognitivas e permitir uma maior resistência contra o desgaste do cérebro.

A aprendizagem de uma língua estrangeira em idade adulta tem como vantagem ou mecanismo de compensação o uso de sua memória que está mais desenvolvida que nas crianças (ELLIS, 1996; FODOR, 1983). No entanto, há que se ter em mente que a aprendizagem a pessoas acima de 60 anos apresenta traços distintivos e peculiaridades que devem ser levados em conta para qualquer aproximação aos programas educativos que incluem alunos da terceira idade.

As teorias e concepções sobre aprendizagem evoluíram consideravelmente e de maneiras diversas ao longo da história, redundando em modelos de ensino/aprendizagem aplicados ao contexto educacional.

Nesse percurso histórico, tivemos inicialmente o condutismo defendido por Skinner e Pavlov, que se centrava no estímulo resposta, consistindo a aprendizagem à imitação e repetição de um estímulo observado; a seguir o cognitivismo no qual a aprendizagem se sustentava mediante a capacidade do cérebro de múltiplos estímulos, convertidos em conhecimento através do resultado da interação entre a informação do sujeito e a informação do meio, sendo reconhecidas categorias cognitivas como a motivação, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento ou a linguagem, devendo o ensino ser facilitador e cabendo ao professor o papel de favorecer o processo; depois o construtivismo de Piaget (1983), que parte do princípio de que a aprendizagem é uma construção pessoal do indivíduo a partir de estruturas cognitivas internas que se transformam quando o indivíduo interage com o entorno, estando o conhecimento baseado na capacidade cognitiva do sujeito, seus conhecimentos prévios e na interação com o meio, que gera estruturas cada vez mais complexas; em seguida o construtivismo social de Vigotsky (1995) que considera o poder da sociedade e da cultura para a construção do conhecimento,

com o entendimento de que a aprendizagem é uma construção do indivíduo com base em suas experiências passadas, sendo nesta perspectiva inseparável a situação e interação com outras pessoas, fatores estes que atribuem significado à experiência – conhecimento igual a contexto e socialização; e o humanismo, baseado nas ideias de Paulo Freire (1997), centrado também na concepção da aprendizagem como resultado da interação entre o indivíduo e o meio, estando determinada pela interação entre sujeito e objeto, desempenhando papéis fundamentais no processo professor e aluno.

As teorias mencionadas deram origem a diferentes modelos didático-pedagógicos que alternaram o centro das atenções primeiro no professor, depois no aluno e finalmente no processo de interação entre sujeitos.

De nossa parte, entendemos que a interação é elemento primordial na construção do conhecimento, pois consideramos a aprendizagem uma atividade social, fruto da assimilação do conhecimento através da atuação do próprio sujeito, suas características, suas experiências passadas, utilizando diversos meios e o contexto no qual se encontra. São, portanto, as características individuais e heterogêneas dos sujeitos enquanto experiência vital que resultam na aprendizagem/aquisição do conhecimento em idades avançadas.

3. ESTRATÉGIAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Por ‘estratégias de aprendizagem’ entendemos o modo particular como cada pessoa aprende, sendo diversas as categorias ou ‘estilos cognitivos’ usados nos processos de ensino aprendizagem de línguas.

Graças à neolinguística, à neurociência e à psicologia cognitiva sabemos que o cérebro opera em diferentes níveis, incentivado por experiências múltiplas, havendo um estilo pessoal e algumas estratégias de aprendizagem às quais recorrem os estudantes ao longo do processo. (GARDNER, 2000; FODOR, 1983; ELLIS, 1996). Esses estilos e estratégias refletem a forma como cada pessoa pensa, suas preferências

peçoais e a forma como cada indivíduo se adapta para realizar uma atividade proposta.

São, portanto, essas estratégias de aprendizagem ações intencionais que o sujeito realiza para melhorar seu rendimento conforme seu estilo cognitivo, que é caracterizado pela forma como a pessoa processa a informação, o que nos ajuda a abordar a tarefa de ensinar, de acordo com essas diferenças pessoais.

Nesse sentido, existem várias categorias de estilos de aprendizagem, sendo que em línguas estrangeiras destacam-se em primeiro lugar as referidas às modalidades sensoriais, que classificam aos sujeitos conforme processam os estímulos que recebem de forma visual, auditiva, cinética, (REVELL y NORMAN, 1997). Em segundo lugar vem em destaque a teoria das inteligências Múltiplas de Gardner (1998), baseada na existência de várias inteligências: verbal/linguística, musical, lógica/matemática, espacial/visual, corporal/sinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Além dos estilos cognitivos, cada pessoa possui também canais de percepção aos quais recorre sempre que precisa processar uma informação, que funcionam como complemento ao estarem ambos associados.

Segundo O'Malley (1993), os estudantes da terceira idade utilizam as seguintes estratégias: repetição mentalmente ou em voz alta o novo conteúdo até considerar que poderá recordar; tomar notas e fazer resumos para fixar conceitos; fazer a contextualização para aplicar na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito fundamental não só na infância e juventude, uma vez que abrange a todos os âmbitos da vida humana. O conceito de educação ao longo da vida pode e deve ser concebido como condição para o desenvolvimento em harmonia do ser, sobretudo hoje, deve ser considerado um bem necessário para que o idoso possa ter uma vida plena e saudável.

A aprendizagem de idiomas é uma ferramenta multiuso, pois um mundo globalizado favorece a interculturalidade e o respeito social, ajuda a abrir os horizontes e a relacionar-se com sujeitos e/em contextos diferentes. Acreditamos também que o ensino aprendizagem de idiomas para a terceira idade pode desempenhar um papel importante nas sociedades, principalmente no que se refere a deixar claro que estas pessoas podem desempenhar uma infinidade de tarefas socialmente produtivas, além da maior visibilidade que passa a ser dada a esta faixa etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLA, M. A. A. G. D. **O ensino de idioma para a terceira idade**: enfoque específico de língua italiana. Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Língua Italiana. Universidade de São Paulo, 2007.
- BÚFALO, K S. Aprender na terceira idade: educação permanente e velhice bem-sucedida como promoção da saúde mental do idoso. In: **Revista Kairós Gerontologia**, v.16 n.2, p. 195-212. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo, 2013.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000** / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2002
- ELLIS, A.W. YOUNG, A.W. **Human Cognitive Neuropsychology**: A Textbook with Readings Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum, 1996.
- FODOR, J.A. **La modularidad de la mente**. Ed. Morata. Madrid. 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARDNER, H. **Inteligencias múltiples**. Paidós. Barcelona, 1998.
- GARDNER, H. **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas**. Paidós, 2000.
- LIMA, Mariuza Pellozo. **Gerontologia Educacional**: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2000.
- NERI, A.L., YASSUDA, M.S. (Orgs.) & CACHIONI, M. (Colab.). **Velhice bem-sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. Campinas (SP): Papirus, 2004.
- REVELL, J. & NORMAN, S. **In your Hands. NLP in ELT**. Londres: Saffire Press, 1997.

O'MALLEY, M. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** Cambridge, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudios de psicología.** Editorial Ariel. Barcelona, 1983.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje.** Paidós. Barcelona, 1995.



AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE ESPANHOL / LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Viviane Ferreira Martins
(Universidad Complutense de Madrid
(Universidade Pontificia Comillas)

INTRODUÇÃO

Apresentaremos a problemática das variedades linguísticas no ensino de Espanhol / Língua Estrangeira (ELE) no Brasil a partir de dois elementos - os materiais didáticos e a prática docente – e proporemos um tratamento da variação linguística no ensino de língua estrangeira (LE) que não se limite à variedade *standard*.

As línguas, não são homogêneas, e ao contrário apresentam variações nos seus níveis de análise (fonético, morfossintático e semântico-pragmático) de acordo com vários fatores internos e externos. Segundo Moreno Fernández (2004, p.737):

Las lenguas naturales poseen una característica esencial para su correcto entendimiento: son realidades que se actualizan y manifiestan de un modo heterogéneo. Esto es así porque no hay más forma de percibir y manejar la lengua que la materialidad de su uso y éste está sujeto a condiciones variables – internas y externas – que impiden su homogeneidad absoluta, a la vez que explican el dinamismo y el cambio de las lenguas a lo largo del tiempo. Esta dimensión heterogénea y variable de la lengua se manifiesta en todos sus niveles y resulta más

rica cuanto mayor es el territorio en que se habla, más larga es su historia, más compleja su sociología y más diversas sus funciones sociales y comunicativas.

O Espanhol, assim como as demais línguas, apresenta um caráter heterogêneo que deve ser devidamente tratado no ensino de ELE. Não obstante, no ensino de línguas estrangeiras, as línguas costumam ser tratadas como blocos homogêneos. Isto acontece na maioria dos casos mediante o conceito de língua *standard*. A partir da defesa do ensino de um modelo de língua comum, neutro, através de um modelo *standard*, o que na realidade se faz é apagar a riqueza da diversidade linguística, que por sua vez, pode e deve servir como porta de acesso à diversidade cultural das diferentes comunidades linguísticas de uma mesma língua. Isto se deve ao fato de que as variedades linguísticas refletem culturas próprias dentro de um contexto mais amplo de representação cultural de uma língua.

Valorizaremos no presente trabalho a diversidade da língua espanhola e defenderemos um tratamento das variedades linguísticas do espanhol no seu processo de ensino que encaminhe à reflexão sobre o igualitarismo linguístico.

Primeiramente apresentaremos as variedades linguísticas do espanhol para posteriormente analisar como estas variedades se apresentam no ensino de ELE e o papel que o chamado espanhol *standard* ocupa neste processo de ensino. Por último trataremos de forma específica como se apresenta a questão das variedades linguísticas do Espanhol no ensino de ELE no Brasil analisando dois elementos que têm influência na delimitação da variedade predominante: os materiais didáticos e a prática docente.

As variedades linguísticas do espanhol e a formação docente

O Espanhol é o segundo idioma mais falado no mundo por número de falantes nativos, chegando a quase 500 milhões de falantes segundo

o *Anuario del Español en el Mundo 2014* del Instituto Cervantes. O espanhol é língua oficial de dezenove países do Continente americano e sua realidade linguística não coincide com as fronteiras políticas, o que é um reflexo da história de cada região e nação e do mosaico de línguas indígenas e imigrantes que entraram em contato com o espanhol (LIPSKI, 2011). Além disso, é língua oficial da Espanha e da Guiné Equatorial.

O espanhol, em suas diferentes regiões, apresenta variações léxicas, fonéticas e morfossintáticas não formando um todo homogêneo. Como destaca Moreno Fernández (2010, p. 47) “la lengua española o castellana, diseminada por un dominio geográfico de una enorme extensión y sujeta a las circunstancias que la historia le ha ido proveyendo en cada región, se manifiesta por medio de diferentes variedades dialectales o geolectales”.

As grandes áreas dialetais da língua espanhola, de acordo com Moreno Fernández (2009a) são: 1) Espanha: com as variedades do castelhano, o andaluz e o canário; 2) América Latina: área em que podemos distinguir o espanhol caribenho, o espanhol mexicano e centro-americano, o espanhol, andino, o espanhol austral e o espanhol chileno. O autor também destaca como periferia do mundo hispano o espanhol dos Estados Unidos da América, o espanhol Africano e o espanhol Asiático.

Muitos são os estudos sobre a atual dialetologia espanhola e, como Moreno Fernandez (2009a, p. 27) observou, “se han hecho propuestas basadas en diversos criterios”. Existem estudos, por exemplo, sobre o domínio hispânico considerado em dois blocos principais: o bloco chamado espanhol meridional que abrange a parte sul da península espanhola (parte da Extremadura, Castilla La Mancha, Múrcia e Andalusia) e, em seguida, há o bloco chamado espanhol atlântico, composto pelo andaluz, o espanhol das Ilhas Canárias e o espanhol da América. Também podemos encontrar estudos por países, tal como o trabalho de Lipski (2011), no qual o autor fornece um estudo detalhado das características fonéticas, morfossintáticas e léxicas de cada país de língua espanhola da América. Contamos também com atlas linguísticos de diferentes regiões de língua espanhola. Todo este material pode ser de grande ajuda para aqueles interessados em melhorar o conhecimento em dialetologia espanhola.

Outros estudos notáveis são os de Manuel Alvar López, autor e diretor de uma grande e importante bibliografia sobre a dialetologia da língua espanhola. Entre as obras mais destacadas de Manuel Alvar, encontramos o *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (1996a) y *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (1996b), el *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (1991 [1961-1972]). Moreno Fernández (2000, p. 22-31) apresenta uma fonte de literatura para aqueles que querem aprender ou melhorar seu conhecimento sobre as variedades linguísticas do espanhol. Temos também um grande número de recursos, tanto do espanhol da Espanha quanto do espanhol da América, disponível em formato digital, como a base de dados orais da Universidade de Iowa sobre os dialetos do espanhol no mundo¹, o corpus PRESEEA (Proyecto para o Estudo Sociolinguístico do Espanhol da Espanha e da América) da Universidade de Alcalá de Henares² e as distintas associações e instituições que se dedicam a pesquisas sobre a língua espanhola: Instituto Cervantes, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Sociedad Española de Lingüística (SEL), entre muitas outras.

As fontes apresentadas acima, assim como muitas outras que não foram mencionadas, fornecem aos professores um extenso material bibliográfico para formar-se na sua profissão docente no que concerne às variedades linguísticas do espanhol. Não é intenção centrar-nos nestes estudos para apresentar as diferentes características de cada região da língua espanhola, uma vez que exigiria uma longa exposição. Porém a intenção é alertar para a grande dimensão de variedades do espanhol distribuídas em uma enorme área geográfica. “El dominio del español es una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo, mayor incluso que el dominio del chino, que es la lengua más hablada” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009a, p.25). O que é primordialmente necessário é o conhecimento pelo professor do grande número de variedades que compõem o espanhol e suas principais características. Além disso, é

1 <http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects/>

2 <http://www.linguas.net/portalpreseea/Inicio/tabid/441/language/es-ES/Default.aspx>

importante saber que ditas variedades possibilitam a comunicação com diferentes contextos geográficos e sociais, além de permitir a aproximação à diferentes culturas e à crença de que a diversidade das línguas deve ser uma fonte de riqueza cultural, e não de preconceitos.

O espanhol *standard* e as variedades linguísticas no ensino de ELE

2.1 O processo de estandardização das línguas

Vamos considerar, de acordo com a sociolinguística, as variedades linguísticas:

(...) como conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas. (...) Los tipos de variedades con los que trabaja la sociolingüística son relativamente heterogéneos; los principales son las lenguas, los dialectos, las hablas, los sociolectos, los estilos y los registros. (MORENO FERNÁNDEZ, 2009b, p. 92)

Neste trabalho, referindo-se às variedades linguísticas, consideraremos especialmente as variedades do ponto de vista diatópico, ou seja, os dialetos. Para compreender o que se entende por dialeto temos que recorrer à definição de língua. Vejamos as definições de língua e dialeto de acordo com Alvar (1982, p. 60-62):

Lengua es [...] el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen.

[...]

[...] [Dialecto es] un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente con una concreta delimitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación

frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos “las estructuras lingüísticas, simultáneas a otra, que no alcanzan la categoría de lengua”.

As definições habituais de língua e dialeto são definições de base política mais que do que linguística. Neste sentido as definições de Alvar (1982) citadas anteriormente são definições de base política na medida em que são construções sociais. Isto porque, na realidade, o conceito de língua tem na sua base uma variedade dialetal de maior prestígio.

Ninguém fala uma “língua” tal como se definiu, mas sim uma das suas variedades. Ninguém fala o que se define por língua espanhola, mas sim um dos seus dialetos (o andaluz, o Espanhol rioplatense, etc.). O que usualmente se define como língua é o conjunto de variedades linguísticas, que, basicamente, é uma abstração: as variedades, os dialetos, são mais concretos do que as línguas. Como Moreno Cabrera (2000, p. 49) destaca “las lenguas no son entidades concretas, sino abstractas que, desde luego, pueden describirse, reglamentarse e incluso imponerse”.

A definição da língua em seu sentido mais usual normalmente com base em convenções extralinguísticas (de caráter político, econômico e cultural) é semelhante ao conceito de língua *standard*. Segundo Trudgill e Hernández Campoy (2007, p. 137) a estandardização linguística:

(...) [es un] proceso por el que una determinada variedad de lengua está sujeta a determinación de lenguas, codificación y estabilización, los cuales conducen al desarrollo de una lengua estándar pudiendo ser el resultado de actividades intencionadas de planificación lingüística, como es el caso de la estandarización del indonesio, o no, como es el caso de la del inglés. Suele atravesar los estadios de selección, aceptación, elaboración funcional y codificación.

Língua *standard* é, de acordo com Moreno Fernández (2010, p.32), “unidade de referência, modelo para imitar, guia ante el uso dudoso, solución para el titubeo durante un proceso de aprendizaje”. Neste sentido,

os dialetos são geralmente considerados as variedades fora do modelo *standard* e, portanto, marcados pelo desprestígio e pela inferioridade.

A automática e inevitável desvalorização de variedades linguísticas no processo de standardização responde às desigualdades sociais que permeiam na sociedade. É um prestígio dado a determinadas variedades como resultado de desigualdades sociais, econômicas e políticas: a variedade de prestígio será aquela que possui o grupo social e economicamente dominante. As desigualdades sociais sempre existiram. Segundo Mayoral e Arqué (1998, p. 56):

Un breve repaso a la historia de la humanidad evidencia la existencia permanente de desigualdades de muy diversa índole según el tiempo y el espacio histórico. La dicotomía rico/pobre, dirigente/dirigido aparece revestida de las formas más diversas, desde la diferencia entre el déspota oriental y el agricultor más pobre hasta la del obrero de una fábrica de tejidos respecto al empresario, o la del maestro respecto del presidente del Estado. Además, la idea de desigualdad ha sido considerada durante milenios como integrante del orden natural de las cosas, aunque no por ello ha dejado de ser contestada.

A escolha de uma variedade como o modelo a ser seguido e prestigiado reflete as desigualdades sociais, econômicas e de poder, que como vimos no fragmento anterior, sempre existiram na história da humanidade. As desigualdades sociais e econômicas correspondem às desigualdades linguísticas dentro de uma comunidade, uma vez que apenas a variedade das classes de poder têm a capacidade de ditar a norma e a consequente standardização linguística. De acordo com Penny (2004 [2000], p. 295):

Los procesos en que consiste la normalización reflejan los diferentes grados de poder ejercidos por los distintos grupos sociales. Las variedades habladas por grupo política y económicamente poderosos son las únicas con probabilidades de ser seleccionadas como base de una lengua estándar. Asimismo, solo tales grupos (o individuos) son capaces de imponer co-

dificaciones particulares de la lengua y de asegurar que serán usadas en un número creciente de ámbitos. Del mismo modo, solo los poderosos pueden promover la aceptación de la norma emergente, ya que únicamente ellos gozan de suficiente prestigio social como para provocar que otros grupos sigan sus preferencias lingüísticas.

Portanto, basear a norma culta em um determinado dialeto de um grupo social particular de poder significa plasmar nas questões de planificação linguística a mesma estratificação social e a supremacia social, geográfica e econômica de certos grupos. São situações devem ser corrigidas para que possamos avançar ao encontro de sociedades mais igualitárias. Aprofundar a desigualdade linguística é o mesmo que consentir a desigualdade social entre os seres humanos. Nas palavras de Bourdieu (1985 [1982], p. 11): “[...] las relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”.

Como vimos o conceito de língua usado normalmente se refere ao conceito de língua *standard*, como se houvesse uma língua comum que abrangesse todas as variedades (dialeto). Vimos que o conceito de língua é uma abstração, que o que existe na realidade são os dialetos. Ninguém, por exemplo, fala a língua espanhola, mas sim um dos seus dialetos. Além disso, como afirma Hockett (1971 [1958], p. 319), cada pessoa é falante de um dialeto próprio, denominado idioleto. Língua *standard* (que normalmente tem definição semelhante ao conceito de língua: normalizada, nivelada e que se impõe às demais variedades) são prestigiadas frente a outras variedades linguísticas. A aquela se atribuem os adjetivos de culto, letrado e constante frente os atributos de iletrado, inculto e irregular dos dialetos. Esse preconceito tem uma origem “*claramente social y tiene que ver con el uso con fines políticos de una lengua estándar basada en una determinada variedad*” (MORENO CABRERA, 2000, p. 49).

A desvalorização de variedades linguísticas na estandardização das línguas e a promoção de uma variedade ao status língua *standard*, leva à concepção de que existem variedades corretas e variedades incorretas:

Todas estas ideas de que hay una variedad correcta y de que las demás son incorrectas son falsas y carecen además de fundamento lingüístico y gramatical alguno. Hemos dicho que la lengua es una abstracción hecha a partir de los rasgos comunes entre diversas variedades. Por tanto esas irregularidades y rasgos comunes están en dichas variedades y proceden de ellas. Por consiguiente, la idea de que en dialecto estamos ante lo irregular y asistemático y en la lengua ante lo sistemático y regular es un puro dislate. (MORENO CABRERA, 2000, p.50)

Todos os dialetos podem ser a base para o processo de estandardização. No entanto, a escolha de uma variedade como modelo para a estandardização sempre consiste na valorização da variedade do grupo que detém o poder econômico e social e as variedades que não se conformam à língua *standard* são vistas como piores por grande parte da sociedade.

As variedades linguísticas são instrumentos de comunicação e cultura e a variedade *standard* não é uma variedade comum que abrange todas as variedades, ainda que proclame fazê-lo. Ao considerar a língua *standard* como a única variedade correta, estamos silenciando outras variedades, e assim os demais falantes. A língua *standard* não é neutra, é uma variedades entre tantas, imposta por fatores políticos, ideológicos e econômicos.

A aceitação da diversidade e da igualdade entre as variedades linguísticas significaria a extinção da valorização e da dominação da variedade da classe dominante na educação e nos meios de comunicação e, portanto, o fim de um tipo de privilégio linguístico imposto desde sempre ao longo da história.

Del Valle (1999) em um estudo sobre a estandardização usa o termo *lenguas imaginadas* para referir-se às variedades estandardizadas. El autor afirma que o conceito de língua *standard* apoia o desenvolvimento

da ideologia nacionalista para homogeneizar a comunidade nacional. Na concepção do autor a língua *standard* é uma ideologia a favor do Estado Nacional.

A língua *standard*, como um modelo fixado que não corresponde às variedades reais de uso da língua e que reflete uma grande discriminação linguística com determinadas variedades, quer dizer, como uma variedade “imaginada” já que não tem um uso real (os indivíduos falam dialetos, variedades), não é a única variedade que deve estar presente no ensino de LE. O alunado de LE deve ver refletido na língua que estuda seu caráter diverso através das muitas variedades da língua. As línguas são edificadas pelo povo e se quisermos aceder a ele através da linguagem, não será por meio da variedade *standard*, uma abstração carregada de aspectos ideológicos.

No estudo de uma LE está contemplada a atenção aos elementos culturais devido à relação inerente entre língua e cultura:

Lengua y cultura se nos presenta como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural. (GUILLÉN DÍAZ, 2004, p. 838)

O tratamento da cultura está consolidado no ensino de LE e costuma ser um atrativo para os alunos. Porém não podemos considerar a cultura representada por uma língua como um todo homogêneo, mas sim devemos valorizar a diversidade cultural associada às línguas no processo de ensino de LE. Se língua e cultura se mostram indissociáveis e considerando a necessidade de aproximar o aluno de LE à cultura da língua que estuda, o tratamento das variedades linguísticas no processo de ensino de LE (além da língua *standard*) pode ser uma forma de aproximar o aluno à diversidade cultural associada à LE.

No entanto, como assinala Moreno Cabrera (2000), o modelo *standard* de uma língua é uma abstração que, equivocadamente, costuma ser a única variedade descrita e acessível para o ensino de LE porque é a única plasmada na linguagem escrita. Por sua vez língua escrita, variedade

standard e ensino de LE remetem ao conceito de norma. Esta relação se deve ao fato de que o modo de falar da classe culta está sempre presente no ensino de LE. O *standard* escrito precede o *standard* falado, a língua *standard* é a que se reflete na língua escrita e, portanto, vemos a relação língua escrita = lengua correcta (MORENO FERNÁNDEZ, 2010). No ensino de LE, o conceito de língua correta está relacionado ao modelo de língua *standard*. Falar bem costuma ser identificado com o seguimento das normas, mas o que está atrás dessa ideia é uma questão ideológica: a norma é de uma classe de prestígio, não há na realidade falantes que falam mal e falantes que falam bem. Nas palavras de Tusón (1989, p. 26):

La opinión, ampliamente extendida, de que el seno de una comunidad de hablantes hay quien habla bien y quien lo hace mal se debe a la incidencia de una máquina educativa que cuartea el cuerpo de los hablantes: de un lado, quienes son fieles a las normas, a los modelos de comportamiento social (y lingüístico) y, de otro, quienes permanecen al margen de ellos. Estos últimos serán marcados con el estigma de la barbarie social (y lingüística) y considerados como hablantes toscos, dignos de conmiseración; tal vez menosprecio y objeto de escarnio.

Os conceitos modernos de norma partem em grande medida dos estudos de Coseriu (1982 [1962]). Segundo o autor, a norma é estabelecida por imposições sociais e culturais. Estas imposições inculcam nos falantes a noção de correto / incorreto que dita sua produção linguística. Tais noções, tanto na antiguidade como na atualidade, estão estabelecidas pelo uso linguístico das classes dominantes.

Neste sentido, a definição de norma, de acordo com Trudgill e Campoy (2007, p. 235) é o:

(...) conjunto de reglas lingüísticas constitutivas y funcionales y arquetipos estándares a los que se ajusta la corrección gramatical en los usos lingüísticos. Suele, por lo tanto, ser la lengua habitualmente utilizada por un grupo mayoritariamente a modo de práctica estándar de habla o escritura.

O *standard* não deve ser concebido como a manifestação mais visível de uma língua capaz de reunir as formas que representem a todos os falantes. Muito ao contrário, a língua *standard* tem outra acepção que está ligada ao conceito de norma e que, a nosso juízo, é a que melhor o define:

Por otro lado, el “estándar” puede funcionar como unidad de medida, de clasificación discriminatória, de distinción entre usos de diferente significación social. Porque hay usos asociados a los grupos cultos, educados y más prestigiosos de una comunidad, como los hay asociados a las hablas populares y vulgares. Desde este segundo punto de vista, “estándar” y “norma culta” son dos nociones fuertemente relacionadas. Finalmente, el “estándar” es unidad de referencia, modelo para imitar, guía ante el uso dudoso, solución para el titubeo durante un proceso de aprendizaje. Así, desde este punto de vista, “estándar” y “enseñanza” son conceptos claramente emparejados (...). (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 32)

Em síntese, no ensino de LE há uma valorização exacerbada da variedade *standard* sem a devida consideração do seu caráter discriminatório, da sua não correspondência aos usos reais dos falantes e da sua impossibilidade de refletir a diversidade cultural de uma língua. Como veremos a seguir, a postura não será diferente no ensino de ELE, entretanto a complexidade da questão com a língua espanhola pode ser ainda maior devido ao seu pluricentrismo.

2.2 Por uma reivindicação das variedades no ensino de ELE

Como vimos anteriormente, o espanhol é língua oficial em 21 países. Portanto, como língua de um vasto domínio geográfico, possui vários centros de standardização, em outras palavras, possui um caráter pluricêntrico e não tem um único centro de prestígio. Isto quer dizer que, devido a este pluricentrismo, a língua espanhola tem um *standard* dependendo da localização geográfica, por exemplo, o *standard* no México, o *standard* na Argentina, etc. Em cada um dos modelos de prestígio dos diferentes países de língua espanhola oficial se oculta uma diversidade de variedades que não foram consideradas no processo de standardização.

Ou seja, seguindo o processo habitual de estandardização que descrevemos anteriormente, o *standard* de cada país tem na sua base o modelo linguístico da classe hegemônica econômica, social e culturalmente.

Contudo, quando se trata de *standard* no ensino de ELE, na maioria dos casos, esse pluricentrismo é colocado em segundo plano. No ensino de ELE o *standard* predominante é o da Espanha, que por sua vez reflete a variedade castelhana, o que renega a marginalidade tanto as demais variedades peninsulares como as variedades americanas e da Guiné Equatorial. Segundo Fanjul (2008 em SILVA PONTE, 2010) a valorização da variedade peninsular castelhana é uma constante histórica da língua espanhola, que mesmo em sua era policêntrica não foi (e não é) abandonada.

Conforme destacamos o ensino de LE costuma ensinar aos estudantes a língua culta e *standard*, ou seja, a única considerada correta em consideração às normas. Também já expusemos que é questionável se o ensino de LE deve incluir somente a variedade *standard* já que neste caso, além de não responder, na maioria das vezes, ao contexto e à realidade na qual se produz o ensino de LE, não facilita o acesso à diversidade cultural da língua e fundamenta a escolha da variedade de ensino em consideração do que é ou não é correto de acordo com a variedade usada por uma classe de poder. Além do mais, devemos considerar que falar bem não é usar a língua culta e *standard* em todos os contextos, mas sim adaptar a linguagem às diversas situações.

No caso do ensino espanhol, uma língua pluricêntrica, a problemática se agrava, pois não entra em questão somente o fato de apagar as variedades marginalizadas no processo de estandardização, mas também o de valorizar predominantemente um único *standard*. Se compararmos com o inglês, encontramos uma situação um pouco diferente na qual o domínio é dividido entre o *standard* britânico e o *standard* norte-americano. Ainda assim a presença de dois *standards* não garante um ensino da língua inglesa adequado a todos os contextos.

Como recapitulação, a língua *standard* está relacionada com a língua escrita, o que significa que o *standard* é a única variedade des-

crita por gramáticos que no esforço para mantê-lo, só deixam vestígios desta variedade como forma acessível para a educação. No entanto, insistimos em que este *standard*, usando o termo outra vez de Del Valle (1999), é uma variedade imaginada, porque, na realidade, ninguém usa um *standard* puro. O que reflete este *standard* é o conjunto de usos linguísticos da comunidade de fala representado pela classe dominante. A língua *standard* com suas regras fixas e sem a capacidade de alterar livremente não corresponde a uma linguagem real, mas a um elemento de domínio que só pode estar na posse daqueles privilegiados com uma educação formal e com as condições e contextos de uso formal da língua.

A língua real (não uma língua criada, imaginada) não é homogênea e é composta por um número de variedades. O ensino de LE que tem como objetivo ensinar a língua real, o fará através de suas variedades. Não há uma presunção de que o aluno possa falar todas as variedades da língua que está estudando, mas sim que pelo menos saiba reconhecê-las e atribuir uma posição de igualdade entre elas. Além disso, deve saber que se vai usar a LE para enviar um e-mail no trabalho, usará o idioma de acordo com a norma culta. No entanto, se vai fazer uma viagem, o aluno deve saber que não deve falar como se estivesse dando uma palestra acadêmica. Um estudante de ELE deve saber, por exemplo, que encontrará diferenças fonéticas, sintáticas e léxicas se vai a Buenos Aires, a Madri ou a Sevilha e que nenhum dos usos linguísticos encontrados em diferentes regiões geográficas é melhor ou pior que outro, e sim são expressões de culturas diferentes, embora possam apresentar muitas semelhanças. Nem o professor é capaz de ser o representante de todas as variedades de ensino de uma LE. Entretanto deve ser um articulador de vozes e culturas, e independente de sua variedade, deve criar atividades e contextos de aprendizagem que permitam a seu alunado o contato com outras variedades diferentes da sua.

Insistimos que o tratamento das variedades linguísticas no ensino ELE, além de refletir uma visão igualitária entre mesmas, sem a atenção exclusiva de uma variedade da classe que detém o poder sociocultural, econômico e político, serve como acesso à cultura das diferentes comu-

nidades que têm a LE com língua oficial. A variação linguística pode estar presente no ensino de LE em relação à civilização e cultura dos seus falantes, porque, como Casado Velarde (1988, p. 42) afirma:

El lenguaje refleja la cultura no lingüística, y al hablar se usa la competencia lingüística y la competencia extralingüística; es decir, con los saberes, ideas y creencias acerca de las cosas, y estos saberes, ideas y creencias influyen sobre la expresión lingüística y la determina en cierta medida.

Ainda que reivindicuemos a abordagem dos dialetos no ensino de ELE, vemos a necessidade de que uma variedade seja dominante. Estamos de acordo com Andión Herrero e Gil Bürmann (2013) que a presença das diferentes variedades do espanhol no seu processo de ensino deve ser dinâmico. Nas palavras das autoras, “es conveniente presentar una fórmula con exponentes flexibles que permitan adaptar el modelo respecto de la situación a la que se aplique”. Esta fórmula é a seguinte: ELE/L2 = variedade standard + variedade preferente + variedades periféricas.

O contato dos alunos de ELE com as variedades linguísticas vai colocá-los em contato, simultaneamente, com a cultura não-linguística dos falantes nativos da LE. Todas as variedades linguísticas de uma língua têm o mesmo valor e representam culturas que possibilitam um diálogo intercultural entre a cultura do aluno com a cultura da LE. Esta cultura que é diversa, assim como também é diversa a língua que a representa.

O ideal seria que o que determinasse a escolha das variedades linguísticas no ensino de ELE (e de qualquer LE) fossem as necessidades do alunado e o contexto geográfico de ensino, ainda que isto encaminhasse a uma variedade não *standard*. Entretanto, esta situação ideal de um ensino de ELE sem resquícios de preconceitos linguísticos ainda é algo bastante difícil de alcançar. Ainda é longo o caminho até que uma variedade não *standard* seja a variedade preferente no ensino de ELE em uma determinada região. Talvez o primeiro passo seja a aceitação do

pluricentrismo da língua espanhola no ensino de ELE. No caso brasileiro, por exemplo, ainda que em determinados casos fosse uma variedade não *standard* a que deveria predominar em determinados contextos, como é o caso das regiões de fronteira, ao menos se deveria dar preferência ao *standard* do país mais próximo geograficamente.

A diversidade das línguas e sua natureza inerentemente heterogênea refletida nas variedades linguísticas não devem ser motivo de preconceitos linguísticos. A diversidade linguística não deve ser vista como um problema, mas sim, nas palavras de Ropero Núñez (1989, p.13), como “una riqueza de posibilidades diferentes de comunicación”.

Normalmente se tem uma atitude negativa quando se trata da diversidade linguística. Tomando metáforas bíblicas, a diversidade linguística deveria deixar de ser considerada como um castigo a partir da sua mais comum relação com a confusão das línguas associada à Torre de Babel (UMBERTO ECO, 1994; MORENO CABRERA, 2006) e ser relacionada a uma dádiva segundo a metáfora do episódio das línguas de fogo na celebração de Pentecostes (MORENO CABRERA, 2006). Nas aulas de ELE a diversidade do espanhol e suas variedades devem enriquecer a capacidade comunicativa do estudante na medida em que multiplica as possibilidades de interação comunicativa.

A seguir vamos apresentar o panorama do tratamento das variedades linguísticas no ensino de ELE no Brasil e defenderemos Pentecostes frente à Babel, quer dizer, defenderemos a diversidade de variedades linguísticas como uma fonte de riqueza através da qual podemos desenvolver a interculturalidade do estudante e contribuir para a abolição de preconceitos e estereótipos linguísticos que permeiam na sociedade atual, e desta forma, fomentar a concepção de línguas igualitárias, de variedades igualitárias, e conseqüentemente de falantes igualitários. Esta concepção é necessária para a comunicação intercultural do estudante brasileiro de ELE, sobretudo com seus vizinhos latino-americanos.

As variedades linguísticas no ensino ELE no Brasil e a necessidade de seu tratamento adequado para o desenvolvimento da interculturalidade

O Espanhol teve um grande avanço no Brasil com a criação do MERCOSUL e suas políticas de integração, das quais a Lei 11.161/2005³, que determina a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio, teve um importante papel.

A Real Academia Espanhola e seu empenho dos últimos tempos de refletir no seu trabalho a consciência de que a norma do espanhol não tem um único centro de prestígio correspondente à variedade espanhola (castelhana), mas sim que seu caráter é pan-hispánico, tem eco na visão atual da língua espanhola como um ativo econômico, e desde esta perspectiva, o diversificado vende melhor já que se adapta a uma maior gama de contextos educativos.

No contexto do ensino de ELE no Brasil também observamos esta mudança ainda que a variedade normalmente chamada *standard* (que reflete a variedad castelhana), continua tendo um maior prestígio frente às demais variedades, tanto da Espanha como da América.

No ensino de ELE no Brasil muitas vezes está presente a dicotomia espanhol da Espanha / espanhol de América, fato que deixa no esquecimento a diversidade linguística de cada uma destas regiões. Não se pode dividir o espanhol unicamente em duas zonas linguísticas porque esta não é a realidade da língua.

Fanjul (2004, p. 177) acrescenta como agravante no tratamento inadequado das variedades linguísticas no Brasil, a dicotomia certo / errado devido à forte ideologia normativa no processo de ensino-aprendizagem do português. Isto leva a ver a heterogeneidade do espanhol como *caos ameaçador*:

Essa “variedade” artificial chamada imprecisamente “língua padrão” ou “norma padrão”, por meio da qual se “mede” a

3 Presidencia de la República – Brasil. Ley nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Artículos I a V. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

“correção” ou “incorreção” da produção, bastante alheia às práticas discursivas formais e informais de falantes cultos ou incultos, é aprendida pelo brasileiro quase que como língua estrangeira. É esperável, e acontece, que na posterior aprendizagem de uma língua estrangeira tão próxima como o espanhol, essa experiência traumática com a aprendizagem escolar da própria língua seja revivida de alguma maneira.

Assim, 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.

A dicotomia entre o certo e o errado, a supervalorização da norma e do prestígio de algumas variedades linguísticas, são atitudes que como bem aponta Bugel (2012, p. 86):

[...] têm relação com questões históricas e culturais, tanto do remoto passado colonial quanto do passado mais recente: diferentes pendências no relacionamento cultural com as ex-metrópolis e com o presente globalizado, e mais a Espanha como agente de promoção do espanhol no mundo.

A Espanha se impôs como agente de promoção da língua espanhola no Brasil (instalação do Instituto Cervantes e presença de editoras). Isto de acordo com Bugel (2012) é devido ao *dircurso das faltas* segundo o qual o Brasil enfrenta escassez de professores e materiais didáticos para suprir a demanda de ensino de espanhol. Nas palavras da autora:

Embora num contexto de cooperação internacional, tantas iniciativas, freqüentemente desenvolvidas sem profissionais locais, levantam questionamentos sobre o papel da Espanha na política lingüística brasileira. Algumas dessas iniciativas foram completamente desenvolvidas, outras simplesmente cogitadas, e mais algumas freadas pelos questionamentos dos profissionais locais (Associação Brasileira de Hispa-

nistas 2005). Todas elas se basearam naquilo que Martínez-Cachero Laseca (2008) chama de “a guerra dos números” — evidência da manipulação das faltas (de professores e de materiais didáticos) pelas agências espanholas públicas e privadas agindo conjuntamente com a imprensa espanhola, numa característica típica do modelo neoliberal da hora”. (BUGEL, 2012, p. 85)

O debate sobre qual variedade de espanhol ensinar no Brasil (e em outros contextos educativos), deveria se distanciar de interesses econômicos dos diferentes países e das indústrias editoriais e conduzir a questionamentos prévios como os suscitados por Zulma (2002, p. 21):

[...] ¿desde qué conceptos de lengua(aje) partimos? y ¿qué entendemos por aprender/adquirir una LE?, entre muchos otros. Claro que no se trata aquí de profundizar conceptos teóricos tan amplios e inclusive contradictorios. Apenas quisiera resaltar que no es posible citar “el español”, nombrar o tratar tan genéricamente lo que de hecho constituye un complejo que envuelve no sólo un código lingüístico sino identidades, diversidades, imaginarios individuales y colectivos, subjetividades y alteridades que se plasman en las realizaciones lingüístico-discursivas de países y regiones, necesariamente heterogéneas.

As variedades linguísticas do espanhol no seu processo de ensino-aprendizagem abrem caminho ao conhecimento de identidades e culturas diversas que desenvolvem no aluno de LE a sua competência intercultural. O objetivo de desenvolver a interculturalidade no ensino de LE é transformar os estudantes em agentes sociais, o que significa ver a língua como um instrumento de comunicação social. A partir desta perspectiva, a língua e a cultura estrangeiras não devem ser o foco de imitação, não se deve buscar adquirir a habilidade exata de um falante nativo, mas sim tornar-se um falante intercultural que segundo Byram e Zárate (1997), tem a habilidade para interagir com os outros aceitando outras percepções de mundo e sendo consciente da sua forma de valorizar as diferenças. Byram (1992) destaca que as variedades linguísticas são manifestações

das distintas identidades culturais e sociais, e acrescenta que estas são elementos importantes no ensino de LE:

Tout d’abord, la langue, et ses variantes – dialecte ou socio-letcte – est une des manifestations ouvertes de l’indentité culturelle auxquelle on est confronté dans la vie quotidienne. Chaque individu utilise plus ou moins consciemment, une variante de la langue pour révéler son identité sociale: solvante il “ajuste” sa langue en fonction des situations ou des interlocuteurs (Giles et Powesland, 1975). Ce phénomène a son importance quand on se demande si, par exemple, l’étude du français devrait nous amener à nous intéresser à une aire géographique plus large que la France métropolitaine. (BYRAM,1992, p. 64)

Como podemos observar no fragmento anterior, o autor cita o caso do ensino do francês e suas variedades. Byram destaca as variedades geográficas do francês (francês, belga, suíça, etc.) como representantes de culturas próprias, e também menciona as variedades encontradas dentro da mesma nação como representantes culturais: “(...) en France même, variantes et dialectes régionaux sont des manifestations d’une cultura regionale; pour ne citer qu’un exemple connu, on peut noter l’importance de l’occitan dans une cultura méridionale” (BYRAM,1992, p. 64).

A competência intercultural do alunado no ensino de LE deve ser trabalhada através do tratamento das diferentes culturas associadas com uma língua, mas sempre a partir das variedades linguísticas nas quais dito traço cultural está presente, e não a partir de uma modalidade *standard* como se as línguas fossem homogêneas. O aluno de LE, no desenvolvimento da interculturalidade, deve considerar os vários grupos que falam a língua estrangeira e tentar aproximar-se da diversidade cultural da língua e assim poder interagir com os diversos falantes, e não apenas com aqueles que possuem uma variedade de prestígio devido a uma situação cultural e econômica hegemônicas. Isto significa fomentar a aceitação da diversidade no ensino de LE.

A injustiça e a desigualdade na sociedade se manifestam nas relações assimétricas entre a cultura hegemônica e cultura subalterna. O mesmo se

aplica no nível linguístico com a existência de línguas e variedades prestigiadas e desprestigiadas. A discriminação linguística, decorrente de fatores de ordem econômica, social e política, se insere em um contexto mais amplo da discriminação no âmbito social. Tratar as variedades linguísticas no ensino de LE a partir de uma perspectiva igualitária, sem considerar uma variedade como correta ou como o único modelo a ser seguido, é uma maneira de promover o respeito por todos os grupos de linguísticos assim como o respeito pela sua cultura. É neste sentido que a abordagem da diversidade linguística no ensino de LE promove a interculturalidade.

Entretanto, como veremos, na prática do ensino de espanhol no Brasil, estes pressupostos que deveriam levar à valorização da diversidade linguística e cultural do espanhol não costumam encontrar reflexos na prática docente e nos materiais didáticos.

Materiais Didáticos

A problemática do prestígio linguístico está plasmado em muitos manuais de ELE utilizados no Brasil. Nas palavras de Silva Ponte (2010, p. 161-162):

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 manuais 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.

O conceito de espanhol *standard* no ensino de línguas estrangeiras espanhol, como vimos acima, reflete uma variedade de prestígio que costuma ser variedade castelhana. No Brasil, a variedade castelhana está presente na maioria dos materiais utilizados. Com a aceitação da norma pluricêntrica foi verificada, ao longo do tempo a inclusão de outras variedades linguísticas, que muitas vezes aparecem sob a denominação de espanhol da América que, como vimos, apresenta uma enorme diversidade linguística e cultural, e, portanto, não pode ser tratado como um bloco homogêneo nos materiais didáticos.

O espanhol da América aparece em grande parte dos manuais como listas de vocabulário específico, como curiosidades, como aquilo sai da norma, quase, nos atreveríamos a dizer, como algo exótico.

Segundo Zulma (2002, p. 23) a grande oferta de materiais da Espanha tem influencia no trabalho dos professores:

En todos los casos, sea un profesor nativo o brasileño, las limitaciones están impuestas por el material didáctico disponible, producido en España casi en su totalidad. Los métodos contemplan, claro está, el español peninsular, tanto en la cuestiones que dicen a la estructura lingüística propiamente dicha como a los temas, tópicos, informaciones culturales, etc. Esto lleva a crear una especie de “español modélico” que puede resultar reduccionista y simplificador.

Este panorama encontra-se vigente até a atualidade. Ainda que se verifique um aumento da produção de editoras locais, a maioria dos centros escolares adotam manuais estrangeiros orindos da Espanha.

Para Silva Ponte (2010), os materiais usados no Brasil para o ensino de ELE se baseiam em variedades de prestígio, maltratam as variedades linguísticas geográficas reduzindo-as a exotismos e apagam as variedades relacionadas a determinados grupos sociais. A isto a autora acrescenta que a variação dialetal em manuais de ELE foi transformada em algo que deve ser aprendido, em conteúdo a ser decorado pelos alunos.

Temos que destacar que os manuais sofreram uma mudança de perspectiva desde a sociolinguística e têm um maior cuidado em tratar as variedades do Espanhol. Porém ainda há resquícios da dicotomia espanhol da Espanha e espanhol da América e o apagamento de inúmeras variedades. A avaliação de materiais didáticos a cargo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua primeira inclusão do componente curricular de línguas estrangeiras em 2011, detectou carências referentes ao tratamento das variedades nos manuais de ELE. No Guia do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna – PNLD 2014, os materiais selecionados são *Cercanía e Formación en Español: Lengua y Cultura*. Sobre o primeiro a análise respeito às variedades linguísticas diz que: “Os áudios permitem ao aluno contato com variedades linguísticas, pois incluem falantes de diferentes comunidades que se expressam em espanhol” (Guia do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna - PNLD 2014, p. 21).

Porém, o foco está na entonação:

A diversidade de variantes linguísticas abarcadas pelos áudios propicia o enfoque de aspectos contrastivos relacionados, principalmente, à entonação, mas cabe ao professor planejar atividades com essa finalidade. (Guia do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna - PNLD 2014, p.22)

Podemos concluir que não há tampouco uma vinculação com os aspectos culturais, o que leva à necessidade de que o professor desenvolva esta vinculação entre língua e cultura. A análise do segundo livro pelo PNLD afirma que:

A coleção se caracteriza pela valorização de manifestações das culturas representadas por meio do trabalho com textos verbais e não verbais, promovendo, assim, o acesso a valores culturais e artísticos do contexto do aluno e a fontes de cultura das comunidades que se expressam em espanhol. Os textos selecionados circulam no mundo social e são oriundos de diferentes esferas representativas das comunidades que se manifestam na língua estrangeira. (Guia do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna - PNLD 2014, p. 25)

Entretanto, a mesma análise salienta que *a coleção privilegia a variedade padrão rio-platense* (p. 26) e alerta para a necessidade de que el professor aporte materiais e propicie a reflexão sobre as variedades linguísticas:

As atividades de compreensão oral contemplam, em maior número, a escuta de textos, diálogos curtos, palavras e frases. Cabe, portanto, ao professor oferecer outros materiais ao aluno, assim como ampliar a exposição a diferentes pronúncias e prosódias da língua espanhola.

(...)

A respeito dos elementos linguísticos, o professor deve oferecer oportunidades ao aluno que permitam aprofundar reflexões sobre o funcionamento linguístico e a variação do espanhol. (Guia do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna - PNLD 2014, p.47)

No Guia do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna – PNLD 2015 foram analisados os manuais *Cercanía* e *Enlaces*. Nesta análise se verifica um avanço no que diz respeito ao tratamento das variedades e o documento destaca que os materiais suscitam a diversidade linguística e cultural das comunidades falantes de espanhol. Entretanto, temos que considerar que é grande o número de centros educativos que não adotam o material indicado pelo PNLD, e que, portanto, há uma grande possibilidade de que não estejam contemplando de forma adequada a variação linguística na sala de aula. Além do mais, é importante considerar a diversidade de contextos educativos brasileiros e que um único material não é o mais indicado para todas as regiões. Uma maior atenção deveria ser dada aos territórios de fronteira na escolha de manuais adequados a um contexto sociolinguístico tão específico.

Verificamos que mesmo que a história dos materiais didáticos utilizados no ensino de ELE no Brasil tenha apresentado uma abertura respeito à diversidade linguística e cultural da língua espanhola, ainda demonstra deficiências e ausência de muitas das identidades de diversos falantes de espanhol.

Prática Docente

A presença da Língua espanhola no Brasil registrou um crescimento tremendo, tanto a nível educativo quanto a nível empresarial. E a demanda de docentes gerou um aumento de cursos universitários para suprir a necessidade de professores qualificados.

Barros Ramalho (2011), em sua tese de doutorado, analisa a situação da formação de professores de ELE em quinze universidades públicas brasileiras. Sobre as variedades linguísticas na formação de docente universitária o autor observa que está presente nos currículos a importância do conhecimento das variedades linguísticas e culturais da língua espanhola por parte do professorado.

No entanto, exigiria um estudo mais específico que mostrasse as matérias relacionadas com a variação linguística do espanhol nas universidades brasileiras e em que medida contemplam a visão adequada da diversidade do espanhol que permita ao professor adquirir a consciência de que as variedades da língua espanhola são muitas e é necessário o seu conhecimento, pois são portas de acesso a diferentes contextos comunicativos e culturais de falantes de diversa índole.

Além das universidades, há um outro centro no Brasil responsável pela difusão da do espanhol e da formação de professores: o Instituto Cervantes. Com sede em oito cidades brasileiras o Instituto Cervantes oferece cursos de formação docente de diferentes contextos educativos. A presença de um centro espanhol de grande magnitude na divulgação e ensino da língua espanhola no Brasil, não deixa de contribuir para as atitudes de valorização em relação à Espanha como o centro normativo da língua e à preservação da variedade castelhana como modelo de ensino. De acordo Brasil Irala (2004, p. 117):

A Espanha tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes, porque sabe o que representa, em termos de poder, a expansão de sua variante. A América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas diversas variedades, salvo

algumas iniciativas isoladas de algumas universidades, mas com raro respaldo do mercado editorial para a sua difusão.

Dentro dos objetivos de integração linguística regional do MERCOSUL, segundo Bugel (2012), o Brasil impulsiona o ensino do português nos países de língua espanhola, mas do lado brasileiro, não são os vizinhos e membros de dito bloco econômico que cumprem o papel de apoiar a disseminação da sua língua como LE. Os países de língua espanhola que integram o MERCOSUL não possuem políticas concretas para difundir o espanhol fora dos seus territórios. A isto unimos o escasso fomento do debate sobre o plurilinguismo no MERCOSUL. Não são todos os países que reconhecem as línguas indígenas como oficiais e tampouco trabalham de forma adequada a variação dialetal da língua materna no sistema formal de ensino. A partir desta perspectiva há uma barreira para uma mudança na atitude linguística dos falantes no que se refere a uma visão positiva sobre o plurilinguismo. Tudo isto terá consequências na formação docente que se mostrará pouco aberta ao tratamento adequado do plurilinguismo e da variação linguística devido às escassas políticas públicas e linguísticas tanto a nível nacional quanto supranacional.

Prova disto é o estudo de Brasil Irala (2004) sobre a atitude linguística de professores brasileiros de ELE. Em sua pesquisa sobre as variedades linguísticas de uma região de fronteira do Brasil com o Uruguai, se verifica o prestígio da variedade castelhana entre os professores brasileiros e também entre os professores nativos. Na conclusão das entrevistas de professores e alunos do curso de Letras, mesmo aqueles que afirmam a preferência pela variedade americana (neste caso, devido à situação na fronteira, se referem à variedade utilizada no Uruguai) demonstram ter dúvidas sobre o prestígio dessa variedade.

Como afirma Brasil Irala (2004, p. 117) os professores com uma atitude de valorização da variedade castelhana reproduzem uma conjuntura imposta ao longo da história, “sem consciência da ideologia subjacente (dos interesses econômicos das editoras e da política linguística da península)”. Isto demonstra uma situação em que, em matéria de identidade linguística, segundo a autora, houvesse um dono da língua e que só este

dono poderia tratar língua com propriedade. Neste sentido, a identidade linguística dos falantes de outras regiões que usam a língua é construída com uma visão de inferioridade a partir daqueles que podem falar com propriedade em nome da língua.

Muitos professores ou futuros professores não consideram o contato com os países vizinhos na escolha de variedades. Nas regiões fronteiriças brasileiras com comunidades de língua espanhola, é desejável que a formação docente incluía a variedade linguística desta área, embora o professor no ensino da língua deve tratar as outras variedades como forma de acesso a diferentes culturas e como uma reflexão da diversidade da LE. Se o processo de ensino não ocorre em uma região de fronteira, o professor, nativo ou não, assume uma variedade, mas não deve esquecer a importância das demais variedades como riqueza da língua espanhola e como o acesso à diversidade cultural da língua. Se em uma região de fronteira um professor possui uma variedade diferente da região de língua espanhola mais próxima, mas tem o conhecimento das variedades e da igualdade entre ellas, poderá realizar um trabalho eficaz no que diz respeito ao tratamento da variação linguística. Isto porque o professor saberá analisar corretamente o contexto social e geográfico em que ocorre o processo de ensino e a consequente avaliação e tratamento da variedade de *contato direto* (COSTA VENÂNCIO e MARANHÃO DE CASTELO, 2008, p. 70) através de diferentes recursos didáticos. Como Brasil Irala (2004, p. 108) destaca, ignorar as diferenças dialetais contribui para um ensino de ELE descontextualizado, especialmente nas regiões fronteiriças.

A problemática das variedades linguísticas não será resolvida apenas com a escolha de uma ou outra variedade pelo professor. A variedade do professor é independente, porque o que realmente importa é a sua postura crítica e reflexiva frente à diversidade de variedades da língua espanhola. O professor de ELE não tem que ser um especialista em dialetologia espanhola, porém deve ter um certo conhecimento das variedades geográficas e sociais da língua que ensina. O papel que deve desempenhar o professorado é o de articulador de vozes, ensinando (através de recursos didáticos diversificados) as variedades da língua espanhola para os

alunos sem transformar determinadas variedades em complementos de uma variedade principal ou em meras curiosidades ou regionalismos.

No papel de articulador de vozes, o professor vai saber ser crítico com os materiais didáticos que não respondem à uma posição de igualitarismo relativo variedades linguísticas do espanhol, acrescentando atividades e materiais que representem as variedades que faltam. O uso de materiais autênticos é primordial neste contexto e se deve sempre colocar os alunos em contacto com amostras de língua autêntica representantes das diferentes variedades linguísticas, que por sua vez, de acordo com os temas trabalhados, levarão a diversas representações culturais. Há muitas propostas concretas que realizam professores de ELE com o objetivo de trazer os alunos para as diferentes realidades linguísticas e culturais da língua espanhola.

O estudante também pode e deve proporcionar conhecimento sobre as variedades linguísticas, seja a partir da reflexão sobre a diversidade da sua língua materna, seja através da busca autônoma de informações na língua espanhola. Isto é o que Roberts, Byram et al. (2001) propuseram em seu trabalho *Language learners as ethnographers*. Trata-se de colocar o aluno no centro do processo de ensino da língua dando-lhe protagonismo. Isto pode contribuir significativamente para a presença das diversas variedades do espanhol nas aulas de ELE.

Em suma, o professorado de ELE, deve tornar clara a evidência de que o espanhol é diverso e que sua variedade é apenas uma das muitas variedades que alberga a língua espanhola. Deve-se deixar claro que a habilidade do professor em certa variedade (no caso do professor brasileiro), não é devido a uma maior importância ou superioridade linguística de dita variedade, mas sim devido a fatores extralinguísticos de natureza política e econômica. Os cursos de formação docente devem necessariamente aprofundar nestas questões, tanto nos cursos de formação contínua, quanto nos cursos universitários.

CONCLUSÃO

O ensino de ELE no Brasil não costuma abordar adequadamente a diversidade linguística do espanhol. O que se faz em defesa do ensino de uma língua “comum”, “neutra”, é o tratamento quase exclusivo da variedade *standard* que reflete a variedade castelhana. Fato contraditório no Brasil, país cercado de variedades americanas de espanhol que poderiam servir como modelos no ensino da língua. No entanto, estas variedades geralmente aparecem como curiosidades ou listas de vocabulário, o que transforma a diversidade linguística em um desvio da norma, em um problema.

O tratamento das diferentes variedades linguísticas do espanhol além da variedade *standard* no processo de ensino da LE colocará o alunado em interação com os vários grupos sociais representados pelas diferentes variedades e promoverá uma visão positiva da diversidade linguística.

O professor de língua estrangeira, seja nativo ou não, possui uma variedade linguística e não deve abandoná-la, mas esta variedade não deve ser a única presente em suas aulas. A variedade do professor depende de fatores extralinguísticos: a região procedente do professor nativo, ou caso de docente não nativo, vai depender da formação universitária (ou pré-universitário caso tenha estudado a LE antes de ingressar na Universidade).

No caso de região de fronteira com uma das variedades do espanhol, seria aconselhável adotar a variante das áreas vizinhas. Mas haverá casos nos quais o professor tenha se formado em outra variante (ou seja, nativo de uma outra variedade), e não pode assumir uma variedade diferente. No entanto, deve dar a devida importância à variedade da região de língua espanhola mais próxima através de recursos didáticos diversificados.

O uso diversificado de materiais didáticos e materiais autênticos deve estar presente na prática docente para que se possa dar mostras da diversidade linguística do espanhol. É normal que os alunos adotem a mesma variedade do professor, mas o ponto em que insistimos é que o contato com outras variedades poderá ser para o alunado uma forma

de acesso à diversidade cultural das comunidades de língua espanhola. Isso contribui para o desenvolvimento de uma comunicação mais efetiva com um maior número de falantes e culturas e para desenvolvimento da interculturalidade.

Aconselhamos a fórmula de Andiñón Herrero e Gil Bürmann (2013) ELE/L2 = variedade standard + variedade preferente + variedades periféricas e defendemos o tratamento de todas as variedades no ensino de ELE.

Insistimos e defendemos que o tratamento da diversidade linguística no ensino de ELE através das diversas variedades da língua espanhola possibilita ver o outro de uma forma mais completa, já que o outro no mundo hispânico não é único, mas sim muito pelo contrário, extremamente diverso. O contato com este outro diverso no ensino de ELE possibilitará fomentar o diálogo intercultural e em última instância contribuirá para o desenvolvimento de dinâmicas bilaterais sem preconceitos ou privilégios, pois estará formando cidadãos interculturais, conscientes da sua interdependência com outros povos e com uma maior capacidade de edificar uma convivência sem conflitos linguísticos, culturais ou sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAR, M. **Manual de dialectología hispánica. El español de España**. Barcelona: ALVAR, M. **Manual de dialectología hispánica. El español de América**. Barcelona: ALVAR, M. **Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía**. Madrid: Arco libros, 1991, [1961-1972].

ALVAR, M. **La lengua como libertad**. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1982.

ANDIÑÓN HERRERO, M. A. e GIL BURMAN, M. Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. In: **Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera**. Instituto Cervantes de Budapest, pp. 45-58, 2013.

BARROS RAMALHO, M. **El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera**. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona, 2011.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?**. Madrid: Ediciones Akal, 1985 [1982].

- BRASIL IRALA, V. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: **Revista Linguagem e Ensino**, v. 7, 2, pp.99-120, 2004.
- BUGEL, Talia. O ensino das línguas do Mercosul. Aproximando-se da maioria (1991-2012). In: **Latin American Research Review**, v. 47, pp.70-94, 2012.
- BYRAM, M. **Culture et éducation en langue étrangère**. Paris: Didier, 1992.
- BYRAM, M. BYRAM, M.; ZÁRATE, G. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: M. BYRAM, G. ZÁRATE G. NEUNER. **Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching**. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- CASADO VELARDE, M. **Lengua y cultura. La etnolingüística**. Madrid, Síntesis, 1988.
- COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, E. **Teoría del lenguaje y lingüística general**: cinco estudios. Madrid: Gredos, pp. 11-114, 1982 [1962].
- COSTA VENÂNCIO, B. R.; MARANHÃO DE CASTELO, T. Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. In: **Revista Holos**, año 24, v. 3, pp. 67-74, 2008.
- DEL VALLE, J. Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar. In: **Revista de Estudios Hispánicos** (Universidad de Liverpool), nº 76, pp. 215-233, 1999. Disponível em: <http://elies.rediris.es/elies16/Valle.html#6configuracion>. Acesso em: 14/12/2015)
- ECO, U. **En búsqueda de la lengua perfecta**. Barcelona: Crítica, 1994.
- FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. In: **Revista Letras & Letras**, v. 20, 1 pp. 165-183, 2004.
- GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales". En: SÁNCHEZ LOBATO, J e SANTOS GARAGALLO, I. **(Dir. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, pp. 835-852, 2004.
- HOCKETT, C. F. **Curso de lingüística moderna**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. 1971 [1958]
- LIPSKI, John M. **El español de América**. Madrid: Cátedra, 2011.
- MAYORAL I ARQUÉ, D. **El lenguaje**: diferencias culturales y desigualdades sociales. Lleida: Pagés Editorial y Universidad de Lleida, 1998.
- MORENO CABRERA, J. C. **La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística**. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- MORENO CABRERA, J. C. **De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista**. Barcelona: Horsori Editorial, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, J e SANTOS GARAGALLO, I. (Dir.). (2004). **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, pp. 737-752, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Editorial Arco Libros S.L., 2010

MORENO FERNÁNDEZ, F **La lengua española en su geografía**. Madrid: Arco Libros, 2009a.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 2009b.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

PENNY, R. **Variación y cambio en español**. Madrid: Gredos, 2004 [2000].

ROBERTS, C. et alii. **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matthers LTD, 2001.

ROPERO NÚÑEZ, M. **Estudios sobre el léxico andaluz**. Sevilla: Ediciones del carro de la nieve, 1989.

SILVA PONTE, A. A variação linguística na sala de aula. In: SILVA, C. e GOETTENAUER, E. (Dir.). **Coleção Espanhol. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação Básica, pp.157-174, 2010.

TRUDGILL, P.; HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. **Diccionario de Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 2007.

TUSÓN, J. **El lujo del lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1989.

ZULMA, M. ¿Qué español enseñar? La heterogeneidad de la lengua española. In: **Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes**: Registros de la lengua y lenguajes específicos, pp 21-23, 2002.

Páginas Web

Anuario del Español en el Mundo 2013. Instituto Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/informes/p01.htm. Acesso em: 14/12/2015.

BRASIL. Presidência de la República, Lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm . Acesso em: 14/12/2015.

Guia do Livro Didático – **Língua Estrangeira Moderna** - PNLD 2014. Ministério da Educação - Governo do Brasil. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 14/12/2015.



