

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PANORAMA DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE 1991 E 2008

Wellington Alan da Rocha

SÃO CARLOS
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PANORAMA DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE 1991 E 2008

Wellington Alan da Rocha

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos
como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Linguística
Orientador: Profº Dr. Ademar da Silva

SÃO CARLOS

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R672pp

Rocha, Wellington Alan da.

Panorama da produção de livros didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1991 e 2008 / Wellington Alan da Rocha. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
183 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Linguística aplicada. 2. Livros didáticos. 3. Língua espanhola. 4. Língua e linguagem - estudo e ensino. 5. Material didático. I. Título.

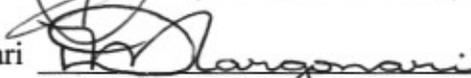
CDD: 418 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

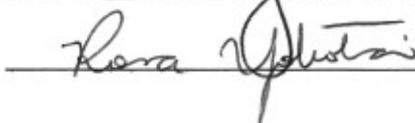
Prof. Dr. Nelson Viana



Profa. Dra. Denise Maria Margonari



Profa. Dra. Rosa Yokota



Dedico este trabalho aos meus pais (Elza e Hélio) que sempre me ensinaram a sorrir ainda que os problemas fossem grandes, às minhas irmãs (Elzeane e Elziele) pelo apoio e ao meu orientador pela paciência, dedicação e conselhos durante a caminhada.

“Tudo posso naquele que me fortalece” (São Paulo).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, fonte em que busquei renovar minhas forças nos momentos de fraqueza, pois sem ele não teria concluído esse trabalho.

Aos meus familiares (meus pais e minhas irmãs) pelo incentivo constante e atenção nos momentos difíceis.

Ao meu orientador pelo engajamento, paciência para com meu ritmo de trabalho e conselhos que muito contribuíram (e contribuirão) em minha formação profissional.

À Banca do exame de qualificação pelas sugestões dadas para a melhoria desta dissertação.

Aos funcionários da UFSCar pela atenção e dedicação.

Aos amigos que sempre me fizeram acreditar nesse trabalho.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é esboçar um panorama da produção de livros didáticos (doravante, LD) destinados ao ensino de língua espanhola publicados no Brasil entre 1991 e 2008. Para isso, analisei 29 títulos, cujo público-alvo são alunos do Ensino Fundamental (ciclo I e ciclo II) e do Ensino Médio. As análises consideraram o modo como as atividades propostas nos LDs favoreciam a aquisição e/ou desenvolvimento da competência comunicativa e das habilidades linguísticas (ler, escrever, escutar e falar).

A opção por analisar esses LDs deu pelo fato de, durante o levantamento bibliográfico das pesquisas relacionadas com o tema de meu trabalho, eu encontrar a dissertação de Mestrado de Deise Picanço, intitulada *História, memória e ensino de espanhol de 1942 a 1990*, na qual a autora analisa os livros didáticos de espanhol cuja publicação é anterior a 1990.

Na primeira etapa os livros didáticos foram analisados separadamente (de acordo com seu público-alvo). Ao esboçar, na etapa seguinte, o panorama da produção de LDs de espanhol, constatei que esse, de forma resumida, pode ser dividido em três momentos: (a) predomínio da Abordagem Tradicional de 1940 a 1990; (b) publicação de LDs com atividades precursoras do ensino comunicativo, entre 1991 e 1999; (c) publicação dos primeiros LDs comunicativos a partir de 2000;

Ao comparar os resultados da análise dos livros didáticos de espanhol com as orientações pedagógicas presentes nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Fundamental e Médio e nas OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), constatei a existência de disparidades entre o que é recomendado nesses documentos oficiais e aquilo que é desenvolvido nos LDs, como por exemplo a escassez de atividades cujo objetivo é o desenvolvimento das sub-competências discursiva, estratégica e sociolinguística.

Com esta pesquisa interpretativa, espero contribuir para os esforços da comunidade científica brasileira em elaborar um histórico da produção de livros didáticos em nosso país, bem como apontar lacunas a serem superadas na elaboração desses livros destinados ao ensino de língua espanhola.

Palavras-chave: livro didático, espanhol, ensino de línguas, produção de material didático

ABSTRACT

The objective of this research is to sketch a short view of the didactic books (from now on LD – Livro didático) that focus the teaching of the Spanish Language which were published in Brazil between the years of 1991 and 2008. To focus this research I analyzed 29 different titles, whose target public are the students of Elementary (I and II cycles) as well as High School students. The analyses considered the way of proposed activities directed to acquiring/developing communicative competence and the four linguistic abilities (reading, writing, speaking and listening).

The option to analyze the LDs was due to a research checked that was previously performed by Denise Pincaço, which resulted in a Mastering dissertation named *História e Ensino de Espanhol de 1942 a 1990* and is related to my research that continuous, that is, goes on such work and focus the subsequent years (that is from 1991 till 2008).

First the LDs were analyzed one by one in accordance to the target public, so that it was possible to perform the following analyses.

In a reduced way we can summary the production of LDs in three moments: (a) domain of a Traditional approach from 1940 to 1990; (b) publishing books with activities focusing a communicative teaching (from 1991 to 1999); (c) the first LDs published in a communicative way from 2000.

Comparing the Spanish LDs with the orientations in the PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) and in the OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), I observed the presence of disparity between what is suggested and what is developed in the LDs as an example the lack of activities focusing the development of discursive, strategic and sociolinguistic sub-abilities.

With this interpretative research, I hope to contribute to the Scientific Brazilian community effort to make up an historic of LDs production in our country as well to point lacks to be even when elaborating LDs aiming the Spanish language teaching and learning.

Keywords: didactic books, linguistics abilities, communicative competence, Spanish language teaching.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es elaborar un panorama de la producción de libros didácticos (de ahora en adelante, LD) destinados a la enseñanza de lengua española publicados en Brasil entre 1991 e 2008. Analicé 29 LDs, cuyo público meta son los alumnos de *Ensino Fundamental* (ciclo I e ciclo II) y de *Ensino Médio*. En los análisis se considero el modo como las actividades propuestas favorecen la adquisición y/o desarrollo de La competencia comunicativa y de las destrezas lingüísticas (leer, escribir, hablar, escuchar).

La opción por analizar esos LDs se dio por el hecho de que, durante una búsqueda de referencias bibliográficas relacionadas al tema de mi investigación, encontré la tesis de Master de Deise Picanço, intitulada *História, memória e ensino de espanhol de 1942 a 1990*, en la que la autora analiza los LDs de español, cuya publicación es anterior a 1990.

En la primera etapa los libros didácticos fueron analizados separadamente (de acuerdo con su público meta). Al elaborar, en la etapa siguiente un panorama de la producción de LDs de español en Brasil, constaté que dicho panorama puede dividirse en tres momentos: (a) predominio del Enfoque Tradicional de 1940 a 1990; (b) publicación de LDs con actividades precursoras de la enseñanza comunicativa, entre 1991 e 1999; (c) publicación de los primeros LDs comunicativos a partir de 2000;

Al comparar los resultados del análisis de los libros didácticos de español con las orientaciones presentes en los PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) y en las OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), constaté la existencia de disparidades entre lo que se recomienda en esos documentos oficiales y aquello que es desarrollado en los LDs, como por ejemplo a escasez de actividades cuyo objetivo es el desarrollo de los componentes discursivo, estratégico y sociolingüístico.

Con esa investigación interpretativa, espero contribuir para los esfuerzos de La comunidad científica brasileña en elaborar un histórico de la producción de libros didácticos en nuestro país, como apuntar huecos a superar en la elaboración de esos LDs destinados a la enseñanza de la lengua española.

Palabras llave: libro didáctico, destrezas lingüísticas, competencia comunicativa, enseñanza del español.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 12 |
| 1. Percurso Metodológico..... | 17 |
| 1.1 A Análise Documental..... | 17 |
| 1.2 A composição do corpus e o estabelecimento dos critérios para sua análise..... | 19 |
| 1.2.1 A coleta de documentos para a composição do corpus: a escolha dos LDs..... | 19 |
| 1.3 Procedimento de análise e avaliação dos LDs..... | 21 |
| 2. Panorama histórico do ensino de línguas estrangeira no Brasil: a emergência do espanhol | 22 |
| 2.1 Panorama histórico..... | 22 |
| 2.1.1 Do período colonial a 1930..... | 22 |
| 2.1.2 De 1931 a 1946..... | 26 |
| 2.1.3 De 1946 a 1964..... | 29 |
| 2.1.4 De 1964 a 1990..... | 30 |
| 2.2 A emergência do espanhol..... | 33 |
| 2.2.1 A década de 40, os “anos dourados” do ensino de espanhol..... | 33 |
| 2.2.2 O ensino de espanhol e a LDB de 1971..... | 36 |
| 2.2.3 Os anos 80 e 90: o reaparecimento do espanhol..... | 37 |
| 2.2.4 A regulamentação do espanhol: o decreto 11.161/2005 e as Orientações para o ensino médio..... | 37 |
| 2.2.4.1 O conteúdo do decreto 11.161/2005..... | 38 |
| 2.2.4.2 As orientações pedagógicas para o ensino de espanhol..... | 39 |
| 2.3 Metodologias de ensino de línguas estrangeiras adotadas no Brasil..... | 42 |
| 2.3.1 A abordagem tradicional..... | 43 |
| A – Gramática-Tradução..... | 44 |
| B – Método Direto..... | 44 |
| C – Audiolingual..... | 45 |
| D – Ensino Situacional..... | 45 |
| 2.3.2 A abordagem comunicativa..... | 46 |
| A – Método Nocial-Funcional..... | 46 |
| B – Método Comunicativo..... | 47 |
| C – Ensino comunicativo Moderado..... | 48 |
| D - Ensino comunicativo por tarefas..... | 49 |

| | |
|---|-----|
| 2.4 O livro didático | 51 |
| 2.4.1 O papel do LD no processo de ensino-aprendizagem..... | 51 |
| 2.4.2 A avaliação e a elaboração de LDs..... | 52 |
| 2.4.3 As esferas de produção do LD..... | 54 |
| 3. Arcabouço Teórico..... | 56 |
| 3.1 A competência comunicativa..... | 56 |
| 3.1.1 Componentes da competência comunicativa..... | 59 |
| A - O componente lingüístico..... | 60 |
| B - O componente léxico-semântico..... | 61 |
| C - O componente pragmático..... | 62 |
| D - O componente sociocultural..... | 66 |
| E - O componente discursivo..... | 67 |
| F - O componente estratégico | 69 |
| 3.2 A expressão escrita..... | 70 |
| 3.3 A expressão oral..... | 74 |
| 3.4 A compreensão oral..... | 77 |
| 3.5 A compreensão escrita..... | 80 |
| 4. Análise dos LDs..... | 85 |
| 4.1 Análise dos LDs do Ensino Fundamental (ciclo I)..... | 85 |
| A – Competência comunicativa..... | 85 |
| B – Compreensão Escrita..... | 88 |
| C – Expressão escrita..... | 90 |
| D – Compreensão oral..... | 92 |
| E – Expressão oral..... | 94 |
| 4.2 Análise dos LDs do Ensino Fundamental (ciclo II)..... | 96 |
| A – Competência comunicativa..... | 97 |
| B – Compreensão Escrita..... | 121 |
| C – Expressão escrita..... | 123 |
| D – Compreensão oral..... | 129 |
| E – Expressão oral..... | 130 |
| 4.3 Análise dos LDs do Ensino Médio..... | 136 |
| A – Competência comunicativa..... | 137 |
| B – Compreensão Escrita..... | 146 |

| | |
|---|-----|
| C – Expressão escrita..... | 147 |
| D – Compreensão oral..... | 149 |
| E – Expressão oral..... | 152 |
| 5. Considerações finais: um panorama histórico da produção de LDs de espanhol no Brasil:..... | 158 |
| 6. Referências bibliográficas..... | 167 |
| Anexos..... | 173 |

INTRODUÇÃO

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a educação é definida como “o processo para o desenvolvimento harmonioso das faculdades humanas” (p. 182).

Esse processo é compreendido por Brandão (2007) inerente à formação do indivíduo, pois “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (p. 7). Isso ocorre porque, segundo Luzuriága (1987), a produção, a conservação e transmissão de conhecimentos se realiza por meio da interação entre os indivíduos e por diversas instituições da sociedade, como a escola, a igreja ou a família. Essas, por sua vez, lançam mão de instrumentos orais (cantigas, orações, provérbios, etc.) ou escritos (os livros) para execução dessa tarefa.

Desse modo, para Brandão (2007), é necessário entender que não existe um único modelo de educação ou um único lugar (a escola) destinado ao processo educativo. Ele também sustenta que esse processo se inicia com a interação da criança com os familiares e outros membros da comunidade, na qual ela se insere. Desse modo, a aprendizagem se consolida no decorrer das mais diversas práticas sociais dessa comunidade. É por meio dessas práticas que o indivíduo interioriza todo “o saber” desse grupo social. O autor também afirma que, em muitos grupos sociais, ao lado dessa aprendizagem atrelada às práticas do dia-a-dia, há o “ensino formal”, compreendido como o

“momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempo e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor de quem começo a falar daqui para frente.” (p.26)

É nesse ponto que aparece a escola enquanto instituição social, que ao transmitir esse conhecimento, caracteriza-se por realizar a mediação, por meio do professor, entre os saberes que o indivíduo adquire em outras esferas da sociedade (família, igreja, etc.) com um saber organizado sistematicamente pelo Estado (ou qualquer órgão regulamentador da educação) ao qual a unidade escolar pertence.

Um dos instrumentos disponíveis aos professores para realizar essa mediação é o livro didático (doravante, LD) que possui, no cenário do ensino brasileiro, um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Souza (1999 b) afirma:

Como sabemos, a atividade pedagógica tem sido tradicionalmente mediada pelo emprego do livro didático. O “saber” tem sido veiculado no contexto institucional da escola através do percurso professor-aluno via livro didático. (p. 119)

O uso desse material mediador requer a adoção de critérios que permitam ao docente avaliar e optar pelo LD que melhor atenda às demandas de seus alunos. Trabalho este que deve ser feito antes, durante e depois de sua aula, para observar se há necessidade de realizar alguma adaptação ou até mesmo troca. Tomlinson & Hitomi (2005) sustentam que as ideias desenvolvidas pelos professores sobre o ensino e o aprendizado aplicados por eles em sala de aula podem ser utilizadas como critérios para a análise de materiais para o ensino de línguas. No entanto, em que pese essa possibilidade de análise e a importância do LD na prática pedagógica, em minha prática docente de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (doravante, LE), noto, em conversas informais com professores de castelhano sobre LDs, a ausência de critérios com fundamentos teórico-pedagógicos, no momento de decidir qual o LD será adotado em sala de aula. Tal situação parece se estender às demais LEs.

Além disso, Souza (1999 a) considera preocupante a escolha dos LDs a serem usados nas aulas de LE, visto que a maioria:

são adotados segundo critérios que envolvem razões econômicas; daí a preferência (no caso do ensino de LE) por publicações nacionais por serem infinitamente baratas se comparadas aos livros publicados por editoras internacionais. (p. 114)

Dada essa preferência, durante minha Graduação, realizei uma pesquisa de Iniciação Científica, patrocinada pelo CNPq, na qual comecei a analisar a produção de LDs de espanhol no Brasil. Nela tomei ciência do que me parece ser a primeira pesquisa a tentar elaborar um histórico da produção de LDs de espanhol: a dissertação de Mestrado de Deise Cristina de Lima Picanço, intitulada *História, memória e ensino de espanhol (1942 – 1990)* que foi transformada em livro, publicado pela Editora UFPR em 2003.

Picanço opta por começar seu levantamento histórico em 1942, ano em que ocorre a Reforma Capanema, a primeira a introduzir o espanhol no currículo escolar. Seu trabalho termina em 1990, quando a Abordagem Comunicativa começa a ganhar terreno no Estado do Paraná. Esse período (1942-1990) também se caracteriza por

abranjer importantes reformas curriculares e mudanças na perspectiva metodológica de ensino.

A análise dos LDs publicados no Brasil e na Espanha demonstra um hibridismo na utilização dos métodos e isso se mantém de 1970 a 1980. Essa tendência, segundo a autora, caracteriza-se pela tentativa de junção das metodologias até então vigentes com o Método Audiolingual. Fundamenta a recepção dos pressupostos do ensino comunicativo pelos professores, por meio de depoimentos e análise de documentos oficiais.

Ao concluir sua pesquisa, a autora afirma que:

As mudanças metodológicas, vistas sob a ótica dos professores, e representadas na elaboração de livros didáticos, revelam as múltiplas faces dessas interações e influências recíprocas entre os aspectos legal, teórico e escolar (esses aspectos, longe de estarem esgotados, podem suscitar aprofundamentos posteriores, em outros trabalhos). (Picanço, 2003, p. 186-7)

Embora não analise os LDs publicados a partir da segunda metade dos anos noventa, ela aponta um aspecto que os separa dos LDs por ela analisados:

A partir de 1995, começaram a surgir vários livros publicados por editoras nacionais trazendo alguns aspectos do enfoque comunicativo, como: diálogos mais condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, apresentação de textos autênticos, diferentes avaliações sobre um mesmo tema e atividades que provocassem a interação entre os alunos na sala de aula. (Picanço, 2003, p. 188)

Tal enfoque tem a ver com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), do MEC - Ministério da Educação e Cultura, cujo conteúdo trata dos objetivos do Ensino Brasileiro e apresenta sugestões de métodos e de posturas a serem adotados em sala de aula. Além de crítica os pensamentos que norteavam o ensino de línguas em épocas anteriores, propõe o Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira.

Em síntese: é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é um veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (PCNs, 1999, p. 152)

Nessa perspectiva, a língua passa a ser compreendida como um instrumento de comunicação, que engloba práticas culturais e conhecimentos desenvolvidos por uma

população e o seu ensino visa a aquisição de competência comunicativa. É possível que publicações a partir dos PCNs (citadas por Picanço) sejam uma tentativa, por parte de autores e editoras, de atender às novas propostas. Em que pese as mudanças no cenário de ensino e na produção nacional de LDs de espanhol, a autora destaca que esses materiais ainda apresentam características dos LDs publicados anteriormente:

(...) No entanto, muitos desses livros apresentam um certo exagero nos exercícios gramaticais de repetição, substituição e transformação, resquícios do audiolinguismo. (...) Por isso, os livros mencionados anteriormente, publicados na década de 90, merecem uma análise aprofundada, mas que não foi possível fazer neste trabalho. (Picanço, 2003, p. 188-9)

Dessa forma, ao explicitar lacunas ainda a ser preenchidas, a pesquisadora aponta a necessidade de pesquisas de aprofundamento:

(...) Por isso, os livros mencionados anteriormente, publicados na década de 90, merecem uma análise aprofundada, mas que não foi possível fazer neste trabalho. (Picanço, 2003, p. 188-9)

O número crescente de publicações destinadas ao ensino de Língua Espanhola, a partir de 1990, segundo Camargo (2004), é um evidenciador do ressurgimento do espanhol no cenário do ensino brasileiro que culminou com a sanção do decreto 11.161/2005 pelo Presidente da República que prevê a obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola na grade curricular do Ensino Médio em todo o país a partir de 2010. Esse contexto me leva a crer que a produção de LDs de espanhol crescerá na mesma proporção que a demanda por professores dessa língua. Um cenário tão favorável ao espanhol como esse reforça a importância de pesquisas que visem a atender à lacuna posta em relevo no trabalho acima mencionado.

Diante disso, estabeleço como objetivo do presente estudo, dar continuidade ao percurso histórico iniciado por Picanço, analisando os LDs de espanhol publicados entre 1991 e 2007.

A pergunta-chave que norteará o presente estudo é “Que tipo de ensino configura-se nos LDs de Espanhol destinados aos cursos fundamental e médio de escolas brasileiras produzidos entre 1991 e 2007?”

A resposta a essa pergunta envolve as seguintes reflexões sobre: (a) as habilidades contempladas pelo LD; (b) a integração dessas habilidades; e (c) a

abordagem dessas habilidades no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa;

O presente trabalho justifica-se na medida em que poderá contribuir com a qualidade dos LDs de espanhol em futuras publicações, como também fornecer dados para a elaboração de um histórico do ensino de língua espanhola no Brasil, via LDs.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descreverei os procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente investigação que se classifica como uma pesquisa de cunho qualitativo. No entanto, julgo ser necessária uma breve descrição do método de investigação que adotei para realizar o presente estudo: a análise documental.

1.1 A Análise Documental

Para Calado & Ferreira (2005), baseadas em Bogdan & Byklen (1994), Tuckman (2002), e Quivy & Campenhoudt (2003), há três grandes métodos de coleta de dados para pesquisas qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito; e (c) a análise documental;

Sobre esse terceiro método, Tozzoni-Reis (2010) afirma que sua principal característica é o fato de o documento (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.) ser o campo em que se procederá a coleta dos dados.

Retomando as idéias de que retomam Bell (1993), Calado & Ferreira (2005) definem documento como:

uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, de endereços eletrônico, impressa (a forma mais comum), entre outras. (p. 2)

De acordo com Benetti (2008), é frequente a coleta de dados em diversas modalidades de documentos, dentre as quais ela cita: (a) documentos institucionais conservados em arquivo; (b) documentos institucionais de uso restrito; (c) documentos pessoais, como cartas e e-mails; (d) fotografias, vídeos e gravações; (e) leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; (f) catálogos, listas, convites, peças de comunicação; (g) instrumentos de comunicação institucionais;

Neste trabalho considero os livros didáticos como uma modalidade de documento pelas seguintes razões: (a) estão inseridos em um contexto histórico; (b) são o produto do esforço do autor em elaborar um material didático condizente com as demandas da política educacional em voga, representadas por meio de leis, portarias e/ou orientações pedagógicas; (c) englobam, no processo de sua elaboração, conforme afirmei, retomando Bunzen Júnior (2005), no capítulo anterior, o diálogo entre autor(es) e professores/alunos, responsáveis pela sua avaliação;

A análise de documentos pode, segundo Calado & Ferreira (2005), ser empregada nas pesquisas educacionais de duas formas:

- servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios; (p. 2)

O presente estudo, desse modo, utiliza a análise documental como método exclusivo. Essa postura justifica-se pela pergunta de pesquisa que tentarei responder neste estudo: “Que tipo de ensino configura-se nos LDs de Espanhol destinados aos cursos fundamental e médio de escolas brasileiras produzidos entre 1991 e 2007?”

A análise documental, segundo Calado & Ferreira (2005), pode ser dividida em duas etapas: a coleta de documentos e a análise do conteúdo desses documentos.

A primeira etapa, ainda de acordo com as pesquisadoras, divide-se em dois momentos: a seleção dos documentos e a análise crítica dos documentos.

Ao selecionar os documentos de sua investigação, o pesquisador, segundo Bell (1993 apud Calado & Ferreira, 2005), adotar os seguintes cuidados:

- não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- não selecionar documentos com base na forma como estes apóiam os seus pontos de vista;
- procurar uma seleção equilibrada com atenção ao tempo disponível; e
- verificar periodicamente se se está a cumprir as datas do plano.” (p. 5)

Por sua vez, a análise crítica dos documentos, ainda segundo Calado & Ferreira (2005), “é fundamental no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher e dos já recolhidos” (p. 6)

Realizada a coleta de documentos, inicia-se a análise do conteúdo desses documentos, ou seja, o pesquisador deverá, conforme afirmam as autoras, realizar um conjunto de procedimentos (redução/apresentação dos dados e conclusão) com o intuito de apresentar, por meio de um texto analítico, os dados por ele analisado.

Entre as vantagens da análise documental, Calado e Ferreira (2005) citam:

- permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário (Quivy & Capenhoudt, 2003);

- os documentos, geralmente, podem obter-se gratuitamente e a baixo custo (Igea et al, 1995);
- os documentos proporcionam informações sobre ocorrências passadas que não se observaram ou assistiram (Igea et al, 1995);

Concordo com as autoras no que diz respeito às duas últimas vantagens. Entretanto, discordo delas no que se refere à primeira vantagem, pois acredito que o uso abusivo de sondagens e inquéritos depende mais da forma como o pesquisador os planeja que do emprego ou não da análise documental.

Sobre as desvantagens dessa pesquisa, Calado & Ferreira (2005) apontam:

- nem sempre ser possível o acesso aos documentos (Quivy & Capenhoudt, 2003);
- os documentos podem não conter toda a informação detalhada (Igea et al, 1995);
- os documentos podem ter sido forjados, alterados, falseados (Igea et al, 1995);
- muitas vezes os investigadores não explicitam as ferramentas conceituais e lógicas que usaram para chegar a determinadas conclusões sobre a realidade educativa estudada (Flores, 1994).

Observando essas desvantagens e visando sua superação realizei os seguintes procedimentos: (a) no que concerne ao acesso aos documentos, solicitei junto às editoras brasileiras exemplares de LDs destinados ao Ensino Fundamental (ciclos I e II) e ao Ensino Médio; (b) nos casos (raros) em que não obtive resposta afirmativa das editoras, tratei de obter os títulos não enviados por meio de compra em livrarias e sebos localizados no Estado de São Paulo; (c) no caso das coleções (títulos do Ensino Fundamental em sua maioria), só analisei aquelas em que tinha todos os volumes à minha disposição; (d) restrição das categorias de análise a apenas cinco aspectos do ensino de línguas;

1.2 A composição do corpus e o estabelecimento dos critérios para sua análise

1.2.1 A coleta de documentos para a composição do corpus: a escolha dos LDs

Durante a elaboração do corpus, segui alguns critérios e fiz alguns recortes. Desse modo, os LDs a ser analisados possuem as seguintes características: (1) são publicações posteriores a 1990; (2) destinam-se ao ensino de espanhol no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e (3) foram publicados em território nacional.

Em sequência, os livros com dados de autoria, editora e ano de publicação são apresentados no quadro abaixo:

| LIVRO | AUTOR |
|---|--------------------------------------|
| 1. Vamos a hablar – 1991 | Felipe P. Jiménez et al. |
| 2. ¿Quieres aprender español? – 1995 | M.E. Ballestero-Álvarez et al. |
| 3. Español sin fronteras – 1996 | María de los Á. J. García et al. |
| 4. ¡Vale! – 1997 | Adda-Nari M. Alves et al. |
| 5. Español para brasileños – 1997 | Jair de Oliveira Souza |
| 6. Hacia el español – 1999 | Fátima C. Bruno et al. |
| 7. Bienvenidos: español para niños – 2000 | Gladys S. Carvajal et al. |
| 8. Mucho – 2000 | Adda-Nari M. Alves et al. |
| 9. Español sin fronteras – 2002 | María de los Á.J. García et al. |
| 10. ¡Adelante! – 2002 | Virgilio Borobio et al. |
| 11. ¡Entérate! – 2002 | Fátima Cabral Bruno et al.. |
| 12. Español para todos – 2002 | Alberto B. Jiménez et al. |
| 13. Espanhol série BRASIL – 2002 | Ivan Rodrigues Martins |
| 14. Projeto Radix – 2002 | María de los Á.J. García et al. |
| 15. ¡Por supuesto! Español para brasileños – 2003 | Jair de Oliveira Souza |
| 16. Espanhol Expansión – 2003 | Enrique Romanos et al |
| 17. Espanhol: para o Ensino Médio (Parâmetros) – 2002 | Mônica Palácios et al. |
| 18. Hacia el español (6ª edição) – 2004 | Fátima C Bruno et al |
| 19. Síntesis de la Lengua Española – 2005 | Ivan R. Martins et al. |
| 20. Encuentros (Ensino Fundamental) – 2005 | M. Cristina Pacheco et al. |
| 21. Saludos – 2005 | Ivan R. Martins et al. |
| 22. Encuentros (Ensino Médio) – 2006 | Manuel D. Martins et al. |
| 23. Tiempo Español – 2007 | Enrique Melone |
| 24. ¡Entérate! – 2006 | Fátima Cabral Bruno et al |
| 25. Interacción – 2007 | Henrique Romanos et al |
| 26. Olé – 2007 | Henrique Romanos et al |
| 27. Espanhol Novo Ensino Médio – 2007 | Ivan Rodrigues Martins |
| 28. Mi mundo y yo – 2008 | María de los Ángeles J. García et al |

1.3 Procedimento de análise e avaliação dos LDs

Para análise dos livros constantes do corpus, tomarei como referência as sugestões didáticas e as orientações contidas nas OCEM para o ensino de língua espanhola. Além desse documento, também me apoiarei nas características das principais abordagens e metodologias de ensino de LE explicitadas em 2.3

O foco de observação será a maneira como os LDs de espanhol abordam os seguintes aspectos: (1) habilidades lingüísticas (expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita e compreensão leitora); e (2) competência comunicativa;

O processo de análise terá duas etapas. Na primeira, dividirei os LDs em três grupos: (1) LDs destinados ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental; (2) LDs destinados ao segundo ciclo do Ensino Médio; e (3) LDs destinados ao Ensino Médio. Observar como a questão etária influencia as decisões do autor no momento de elaborar um LD está implícito no processo de análise, o que, por si só, justifica a divisão em três grupos, que, de certa forma, se referem às fases da vida anteriores à maturidade: infância, pré-adolescência e adolescência.

Na segunda etapa, considerando as observações feitas na etapa anterior, discuto e explico as direções que a produção de LDs de espanhol e, conseqüentemente, do ensino dessa língua têm seguido no Brasil, de 1990 a 2007, o que, de certa forma, dará continuidade ao percurso histórico (de 1942 a 1990) dessa produção feito por Picanço (2003).

Todo esse percurso terá como foco de atenção o tema da pesquisa, ou seja, observar, de maneira geral, como os autores de LDs de espanhol interpretaram as mudanças nas políticas governamentais para o ensino de LE e, de modo particular, revelar o tipo de ensino configurado nos LDs de espanhol destinados aos cursos fundamental e médio de escolas brasileiras produzidos entre 1991 e 2007.

Feitas essas considerações passo a descrição do arcabouço teórico que utilizei para realizar as análises do presente trabalho.

2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DO ESPANHOL

Nesta seção, será traçado um panorama histórico do ensino de LE no Brasil, explicitando, neste percurso, o papel do ensino das LEs em geral e, em particular, o da língua espanhola.

2.1 Panorama histórico

Nesta subseção, para o esboço do panorama histórico do ensino de LEs no Brasil, o percurso foi dividido em períodos: da colônia a 1930; de 1931 a 1960; de 1961 a 1970 e de 1971 a 1990.

Gostaria de ressaltar que os dados citados nesta subseção não podem ser generalizados a todo o território nacional, pois na legislação educacional, segundo Peres (2010), desde a homologação do Ato Adicional de 1834, é garantida certa autonomia às províncias (o termo “estado” só é empregado a partir da Constituição de 1891) para a elaboração de sua grade curricular, desde que respeitadas as diretrizes do governo central. Essa situação não foi alterada nas reformas posteriores. Isso implicou diferenças entre as grades curriculares dos estados.

Assim os dados da tabela 1, extraídos de Leffa (2000) referem-se à grade do Colégio de Pedro II. Ao apresentar a tabela 2, o mesmo autor afirma que “o número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional” (p.12)

2.1.1 Do período colonial a 1930

A história da educação em nosso país, segundo Piletti e Piletti (1987), começam com a chegada dos jesuítas ao Brasil, visto que eles foram “responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante pouco mais de dois séculos (1549-1759)”(p. 164).

Esses autores ainda ressaltam que a Companhia de Jesus (congregação pela qual os jesuítas são conhecidos) foi um movimento dentro do Catolicismo, cujo objetivo principal era combater o avanço do Protestantismo. Para isso, esse movimento atuava

em duas frentes: na educação das novas gerações e na evangelização dos habitantes das áreas que estavam sendo colonizadas por Portugal. Os jesuítas acreditavam que a submissão dos índios e a conseqüente conquista de suas terras seria facilitada se os portugueses “se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja.” (p.165) Dessa forma, a Coroa Portuguesa e o Clero conciliavam seus interesses no colonização do país, visto que os jesuítas obteriam, por meio de seu “trabalho missionário”, a submissão da população local à Coroa Portuguesa, facilitando a exploração da Colônia. Em contra partida, o governo português auxiliava a Companhia de Jesus na conversão de mais fiéis à fé católica.

É possível afirmar que o ensino no Brasil teve o seu início por meio de Línguas Estrangeiras. Nos idos séculos XVI e XVII, a língua Tupi era estrangeira para os jesuítas que aqui se estabeleceram e a Portuguesa, por sua vez, também o era aos catecúmenos. Para poder lhes ensinar português e, assim, inseri-los no mundo cristão, os jesuítas tiveram que, inicialmente, aprender o tupi em contato comunicativo direto com os índios. Esse intercâmbio deu origem aos colégios fundados por jesuítas no Brasil colônia.

Segundo Chagas (1957), até as duas primeiras décadas do século XIX, nessas instituições o ensino era baseado no *Ratio Studiorum*, que englobava um curso com 5 “classes” que eram Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior. Há uma predominância do latim e do grego antigo, que atuavam como suporte de ensino, ou seja, história, geografia e o vernáculo eram ensinados por meio da leitura, da tradução, da versão e dos comentários de autores clássicos.

De acordo com Piletti e Piletti (1987), com o intuito de estabelecer uma escola útil aos fins do Estado, em 1759, o Marquês de Pombal desmantelou o sistema de ensino instituído pelos jesuítas, substituindo-o pelas Aulas Régias (Latim, Grego e Retórica), desprovidas de vínculos entre si.

Apesar desse desmantelamento, essas duas línguas clássicas mantiveram-se matérias principais daquele ensino elitista, que pouco tinha a ver com o dia-a-dia da vida de grande parte da população da colônia.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, o governo passou a ter maior preocupação com a formação das elites dirigentes do país. Assim, o ensino secundário e o ensino superior passaram a ser prioridades. Para isso foram criados cursos de nível superior no Rio de Janeiro e em Salvador. No que concerne ao Ensino Primário, que “no papel” se tornou obrigatório, foi difundido o Sistema Monitorial de

Joseph Lancaster que consistia em colocar os alunos com maior defasagem, para aprender com os que apresentavam melhor desempenho. Nesse período surgiram as primeiras iniciativas legais de criação de escolas, que eram de responsabilidade do governo provincial.

Foi promulgado o “Ato Adicional”, visando descentralizar o ensino. No entanto, tal situação permaneceu inalterada, até 1837, quando foi criado o “Colégio Pedro II”, no Rio de Janeiro, capital do Brasil na época. Dessa forma o ensino caminhava para uma nova etapa em sua evolução. Em 1855, já no reinado de D. Pedro II, o ensino durava 7 anos e se dividia em duas etapas (ciclos): os estudos de primeira classe, com duração de 4 anos e os estudos de segunda classe, com duração de 3 anos. Em razão da formação elitista do país, a preocupação se voltou para o Ensino Secundário que englobava dois sistemas paralelos: (a) o sistema irregular (cursos preparatórios para o ingresso ao Ensino Superior); e (b) o sistema regular (seriado, cujo maior expoente foi o Colégio de Pedro II).

Segundo Chagas (1957), durante o império, as línguas modernas foram postas em posição análoga ao latim e ao grego. O francês, inglês e alemão eram obrigatórias e o italiano, opcional, e foi excluída da grade em 1870. Apesar desse reconhecimento pelas línguas modernas, ainda prevalecia uma forte preferência pelas duas línguas clássicas. Fato este refletido na carga horária semanal que era maior.

Foi também durante esse período que o interesse pelo ensino LEs começou a decair. Em 1855, a carga horária de LEs, que perfazia um total de 50hs semanais, caiu para 36, em 1881 (cf. Leffa, 1999:15).

Essa situação, sem muitas variações, permaneceu até 1900, ano em que o curso secundário foi reduzido para 6 anos. O sistema educacional do Império não era articulado. Por exemplo, o ingresso no ensino secundário não exigia a conclusão do primário. Além disso, o Método Gramática e Tradução prevaleceu tanto para as línguas clássicas como para as modernas. Na República Velha, os programas expedidos pelos governos já fixavam certos objetivos e estabeleciam algumas normas gerais para o ensino de várias disciplinas. Nesse período, houve redução da carga horária dedicada às Humanidades em favor da Matemática e das Ciências. Todas as reformas educacionais do período (Benjamin Constant, Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano, João Luís Alves, datadas de 1890, 1901, 1915 e 1925, respectivamente) se caracterizam por ter como objetivo preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. A exceção foi a Reforma Rivadávia Correia, de 1911, que tinha por objetivo:

Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências de vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório. (Art. 1º do Decreto nº 8660, de 5 de abril de 1911¹)

Esse novo objetivo da educação repercute no ensino de línguas, posto que a Gramática-Tradução não era um método capaz de atender a tais necessidades. Sobre o ensino de línguas vivas a lei Rivadávia (1911) dizia o seguinte:

Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos, e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão estar habilitados a falar e escrever duas LEs e familiarizados com a evolução literária delas...(Chagas, 1957:112).

Todavia, os métodos aplicados ao ensino de LE demonstraram que tais objetivos estavam bem longe da realidade. Uma evidência disso é o fato de que, embora se falasse em um “método científico”, os professores continuavam a trabalhar com tradução, gramática, leitura e análise. Em 1915, a grade lingüística sofreu duas alterações: a) exclusão do grego antigo; b) redução das línguas modernas para duas (francês e inglês ou alemão) Veja-se a tabela 1, extraída de Leffa (1999:16). Parece-me importante ressaltar que essa tabela refere-se à grade curricular do Colégio de Pedro II, considerada, durante o Império e a República Velha, como escola modelo para todo o país, posto que todas as modificações oriundas das reformas educacionais desse período eram implantadas nesse colégio .

| Ano | Latim | Grego | Francês | Inglês | Alemão | Total |
|------|-------|-------|---------|--------|--------|-------|
| 1911 | 10 | 3 | 9 | 10 ou | 10 | 32 |
| 1915 | 10 | - | 10 | 10 ou | 10 | 30 |
| 1925 | 12 | - | 9 | 8 ou | 8 | 29 |
| 1931 | 6 | - | 9 | 8 | 6 F | 23 |

Tabela 1 – O ensino de LEs de 1911 a 1931 em horas de estudo

¹ - Extraído de Piletti e Piletti, 1987.

Esta tabela demonstra a continuidade do processo de redução da carga horária semanal dedicada ao ensino de LEs, iniciada no Império. De 36 horas semanais em 1881, chega-se a 23 horas, em 1931.

Essa tendência reducionista não se aplicava apenas ao ensino de LE, o ensino secundário em geral era desprestigiado. O ingresso aos cursos superiores não exigia a conclusão do ensino secundário e a seleção era feita pelos então denominados “Exames Preparatórios” que, segundo Chagas (1957:89)², eram, na maioria das vezes, realizados “às pressas e sem qualquer rigor científico”.

Cabe ressaltar que a língua portuguesa não estava entre as matérias dos exames “Preparatórios” por isso teve também um papel insignificante no currículo da escola secundária desse período. Foi somente a partir de sua inclusão nesses exames, em 1869, que começou a ascender na grade curricular (Razzini, 2000).

Nota-se, assim, que tanto no Império como na Primeira República, o ensino tinha como função educar a elite para as universidades. Aos pobres e desafortunados restava a marginalidade oferecida por uma educação básica ineficiente e desacreditada.

2.1.2 De 1931 a 1946

Com a ascensão de Getúlio Dornelles Vargas ao poder, o campo educacional passou por grandes mudanças. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, foi promulgada a Reforma Francisco de Campos que, dentre outras metas, procurou “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito a que fora mergulhado” (Chagas, 1957:89)³. Dessa forma, tornou obrigatório o regime seriado, eliminando a frequência livre. Além disso, buscou propor certo equilíbrio entre os extremos das ciências e das letras, entre o clássico e o moderno. Pela primeira vez as LEs modernas tiveram predominância sobre o latim, que teve sua carga horária reduzida (cf. Tabela 1). Também surge um curso fundamental, cuja duração é de 5 anos, seguido de um curso complementar ou pré-universitário (2 anos). O curso complementar era organizado com o objetivo de preparar os candidatos aos cursos superiores.

² - APUD Leffa, 1999:15.

³ - APUD Leffa, 1999:16.

Nesse período, segundo Leffa (1999), é proposta, pela primeira vez, uma metodologia de ensino para as LEs modernas. Uma das figuras de destaque foi o professor Carneiro Leão que, com base no Método Direto ou Berlitz implementado na França em 1901, escreveu o livro *O ensino das línguas vivas*, composto de 33 artigos, no qual apresentava instruções de ensino de línguas por meio da própria língua, metodologia esta que já tinha sido instituída no Colégio Pedro II. Nessa nova abordagem, a oralidade e sua compreensão eram prioridades no processo de ensino. Como era imprescindível que o docente fosse fluente na LE, o que não ocorria com a maioria dos professores da época, a reforma não conseguiu aplicação na prática.

Foi também durante esse período que, para Antunha (1973), se consolidaram os princípios básicos do sistema educativo brasileiro: o direito à Educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, a obrigação do Estado e da família no tocante à educação, o ensino religioso de caráter interconfessional e a “liberdade” de ensino.

O direito à Educação, de acordo com o autor, aparece, pela primeira vez, na Constituição de 1934 que, no Art. 146, declara que “a educação é direito de todos”. Embora a gratuidade da educação já constasse na Constituição Imperial de 1824, na qual se cita que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, somente na Carta de 1934 que se atrelou a gratuidade à obrigatoriedade de frequência. No item “a” do Art. 150 desse documento se instituiu o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória extensiva aos adultos”. (p. 59)

Ainda segundo Antunha (1973), a Constituição de 1934 estabeleceu, no Art. 149, que a educação “deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos”. Nos artigos seguintes, são especificadas as obrigações da União, dos Estados e dos municípios para com a Educação. Ele também considera três possibilidades ao interpretar “liberdade” de ensino: (1) direito da iniciativa privada de se dedicar a educação (Constituição de 1891); (2) autonomia das instituições privadas, desde que “observadas as prescrições da legislação federal e da estadual” (Constituição de 1934); (3) independência de opinião e livre manifestação do pensamento como princípio institucional a partir de 1934;

Nesse período da História da Educação no Brasil, começa a surgir um sistema que articula os ensinos primário, secundário e superior. O objetivo passa a ser a formação geral e não apenas a preparação para o ensino superior.

Durante o Estado Novo, houve a Reforma Capanema (1942) que, ao exaltar o nacionalismo, era considerada fascista para muitos. Todavia, segundo Leffa (1999:17),

democratizou o ensino médio, igualando todas as modalidades: secundário, normal, militar, comercial, industrial. O ensino técnico-profissional ganha uma legislação nacional (1942) e são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No caso do Ensino Superior, há a elaboração dos Estatutos das Universidades (1931) e são fundadas as primeiras universidades do Brasil, como por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

O ensino secundário foi dividido em 2 ciclos: o ginásial e o colegial, que duravam 4 e 3 anos, respectivamente. Este último era dividido em clássico e científico, sendo o primeiro voltado para as humanidades e o último para as ciências exatas e biológicas. No colegial científico, preferido por 90% dos estudantes da época, além das disciplinas básicas, estudavam-se também História Natural, Filosofia, Desenho e Espanhol, que pela primeira vez aparecia na grade curricular brasileira. Já no colegial clássico estudava-se também Filosofia e as LEs modernas passaram a ser tão valorizadas quanto as clássicas. Vejam-se, no quadro de Leffa (1999:19) os números de horas que eram reservados para o estudo dessas línguas.

| Ano | Latim | Francês | Inglês | Espanhol | Total |
|------|-------|---------|--------|----------|-------|
| 1942 | 8 | 13 | 12 | 2 | 35 |
| 1961 | - | 8 | 12 | 2 | 22 |
| 1971 | - | - | 9 | 9 | 9 |

Tabela 2: O ensino de LEs de 1942 a 1971 em horas de estudo

Essa reforma, preocupada com o aspecto metodológico do ensino de línguas, recomendava o Método Direto que, além de prático em termos linguísticos, preocupava-se em desenvolver a capacidade de reflexão dos aprendizes. Sugeria também o emprego de recursos visuais (ilustrações, objetos e discos) para facilitar o ensino/aprendizagem de LEs. No entanto, essas propostas ficaram nos documentos oficiais, porque o ensino de LEs continuou sendo realizado nos moldes da gramática, da leitura e da tradução. Apesar disso, para Leffa (1991, p. 19), tendo em vista “que muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais” considerou que “as décadas de 40 e 50, vistas de uma perspectiva histórica, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (p. 19).

Cabe ressaltar que a Reforma Capanema teve o seu mérito, mas, naquela época, o ensino era ainda extremamente elitista. Havia poucas escolas e era reduzido o número de estudantes que passavam no exame de admissão ao ginásio.

2.1.3 De 1946 a 1964

Durante esse período, segundo Xavier et al (1994), o país inicia seu processo de industrialização, fato que gerou transformações na sociedade brasileira. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em especial, o Brasil consegue dobrar sua produção industrial, apoiada principalmente nos bens de consumo.

Segundo Lacerda (2000), esse aumento da produção industrial brasileira se baseou na associação entre empresas estatais, capital privado estrangeiro e o capital privado nacional, esse último em menor grau. Portanto, embora houvesse um projeto de desenvolvimento nacional, conclui-se que os anos JK também são marcados pelo avanço da internacionalização da economia.

Para apoiar esse desenvolvimento, o governo federal realizou grandes obras públicas como, a título de exemplo, a construção de aproximadamente 17 mil quilômetros de estradas de rodagem e hidrelétricas como as de Furnas e Três Marias, além, é claro, da construção da nova capital, Brasília. No entanto, como afirmam Xavier et al (1994), “esses empreendimentos audaciosos triplicaram, ao mesmo tempo, os problemas e a dívida externa, a inflação e os conflitos sociais” (p. 209).

Nos governos de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964), o ritmo desse crescimento, segundo Lacerda (2000), caiu pela metade dando início à crise econômica. Cabe destacar que a crise brasileira não se restringiu à economia, mas estendeu-se aos campos sociais (o padrão de vida da população se deteriorava com a inflação que chegou a 90% em 1964⁴) e político (até o Golpe de 64, setores conservadores da sociedade brasileira tentavam impedir o avanço das medidas “socialistas” de Goulart, ampliando a instabilidade).

Entre 1946 e 1964 surgem inúmeros movimentos de educação popular como a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização, resultado, segundo Piletti (1987) do avanço da participação

⁴ Segundo Lacerda (2000).

popular. Essas experiências foram canceladas com o governo instalado após o golpe de 1964.

A LDB de 1961, primeira lei a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em todos os níveis, surge nessa data e, a partir dela a educação passa a contar com a seguinte estrutura: 1) Pré-primário; 2) Primário; 3) Ensino Médio (Ginasial - 4 anos e Colegial - 3 anos); 4) Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação)

Essa LDB descentralizava o ensino, criando os Conselhos: Federal e Estadual de Educação. Enquanto ao primeiro cabia indicar até 5 disciplinas comuns obrigatórias: português, matemática, ciências, história e geografia, do segundo esperava-se a indicação dos conteúdos curriculares complementares e optativos que, dessa forma, passaram a ser parcialmente diversificados refletindo as escolhas dos estados.

Sobre essas mudanças Xavier et al (1994) avaliam que:

a proposta de conteúdo comum obrigatório (universalização do ensino) para todo o país, uma legislação que institucionalizasse os anseios de uma organização escolar fundada em diretrizes e bases para a educação nacional, reflete avanços normativos que vinham sendo buscados desde os anos 20 e que vão ser introduzidos na lei nº 4024/61 e, posteriormente, na lei nº 5692/71. No entanto esses avanços vão encontrar seus limites no próprio processo de organização da sociedade em bases desiguais. Nesse sentido, a democratização de oportunidades encontra sérios limites colocando em risco o ideal da universalização do ensino básico (p. 221).

Nesse período a carga horária para o ensino de LE é reduzida, visto que não era exigida pelo governo federal, competindo aos estados a decisão de colocá-la ou não entre as disciplinas complementares e/ou optativas. Conforme pode ser visto na tabela 2, o latim é excluído da grade enquanto o francês perde quase metade de sua carga horária; No que se refere ao inglês e ao espanhol não houve alterações.

2.1.4 De 1964 a 1990

O ano de 1964 marca o início do Regime Militar no Brasil, que se estenderia até 1985. Para uma análise da história da educação nacional e do ensino de LE nesse período é importante observar como o país se encontrava do ponto de vista econômico e político-social.

Segundo Petta et al (2005), do ponto de vista econômico, esse período caracterizou-se pelo desenvolvimento apoiado no capital internacional. Ainda segundo

os autores, a grande entrada de capital estrangeiro provocou, num primeiro instante, a queda da inflação e do nível de desemprego, dando a ilusão de que a nação prosperava. Entre 1968 e 1973 a economia brasileira cresceu 11,2%⁵ em média, ocorrendo o “milagre econômico brasileiro”. No entanto, a partir de 1973, quando ocorreu a crise do petróleo, estava claro que esse crescimento só havia beneficiado as elites e a classe média, visto que a concentração de renda no país aumentou de forma considerável.

A situação político-social do país acabou acompanhando a situação econômica. Segundo Lacerda (2000) “o grande questionamento ao milagre refere-se aos aspectos sociais” (p. 115). A grande exploração do trabalhador brasileiro foi, talvez, um dos pilares de sustentação desse crescimento. Lamentavelmente, aos trabalhadores lhes eram impostas grandes cargas horárias com escassas condições de segurança e salários extremamente baixos que diminuíram muito o poder aquisitivo das massas. Como resultado dessa situação, as condições de saúde da maioria da população se deteriorou com o aumento dos acidentes de trabalho, aparecimento de epidemias (por exemplo, de meningite), além do aumento da mortalidade infantil. Segundo Schmidt (1996), essa exploração só foi possível porque havia todo um aparato de repressão montado pelo Regime Militar para garantir que não haveria contestações ou protestos por parte da população, embora na clandestinidade houvesse quem questionasse essa situação. Portanto, o “milagre” só foi possível graças a dois fatores: (a) aos créditos concedidos à iniciativa privada pelo governo federal (que conseguiu esse capital mediante empréstimos no exterior), que também realizou grandes obras públicas em apoio ao desenvolvimento capitalista, como, por exemplo a usina de Itaipu e a expansão da rede de transportes; e (b) exploração da mão-de-obra brasileira.

Diante desse contexto, os objetivos do Ensino durante essa etapa da história brasileira passaram a ser a auto-realização, a preparação para o trabalho e para o exercício “consciente” da democracia.

Essa orientação vinha ao encontro das necessidades do país (do ponto de vista do governo militar), visto que era necessário qualificar a força de trabalho de modo que essa pudesse integrar-se plenamente ao modelo de desenvolvimento, ou seja, “formar o trabalhador competente e disciplinado”

⁵ Cf. Lacerda (2000).

Com a LDB de 1971 (lei 5692) se inicia a “popularização” do ensino no Brasil. Sobre esse processo, creio ser importante salientar que houve o aumento do número de vagas nas escolas, sem haver uma melhoria da qualidade do ensino.

O exame de admissão ao ginásio é suprimido. Os quatro anos do antigo primário são somados aos quatro do ginásio, originando o ensino de 1º grau de oito anos. Para atender ao aumento da demanda educacional, inúmeras escolas são construídas por todo o Brasil e, muitas delas, funcionavam em até quatro períodos (manhã, tarde, vespertino e noturno). Como foi apenas uma mudança de nomenclatura, pois o tipo de ensino continuou o mesmo, a sua importância está no fato de que, a partir de então, todos tinham o direito e o dever de continuar os estudos .

Além do primeiro grau, dedicado à educação geral, o ensino era também composto estruturalmente pelo 2º grau, que, segundo Piletti (1987), “tornou-se todo ele profissionalizante. O aluno só poderia concluí-lo mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos)”. (p. 240) Cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o núcleo comum e também o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

As inserções de disciplinas novas na grade, tais como: Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Programas de Saúde, Educação Moral e Cívica (EMC) e mais a habilitação profissional provocaram uma grande redução da carga horária para as LEs. A língua francesa, que já tinha sido reduzida quase pela metade na LDB de 1961, desaparece definitivamente do currículo. O espanhol, de caráter opcional com o inglês, por falta de professores formados, dentre outras razões, também sai e fica apenas o inglês que também teve os seus percalços. Segundo Leffa (1991, p. 20), um parecer posterior do Conselho Federal explicitava que a LE deveria ser dada por acréscimo de acordo com as condições de cada escola. Devido a isso,

muitas escolas tiraram a LE do 1º grau e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Nota-se então que, em dez anos, a carga horária de LEs foi reduzida para quase nada ou nada. O caráter devastador da LDB de 1971 para as LEs demonstrava o desinteresse dos dirigentes pelo ensino em geral e pelas LEs em particular. Subjacente à essas medidas escondia-se a falsa idéia de que classes populares não precisavam

conhecer um outro idioma e isso fez com que as escolas de idiomas particulares proliferassem em todos os centros do país, atendendo às necessidades das elites.

Naquele período o ensino de línguas no país, em especial de inglês, utilizava-se de uma metodologia que abarcaria os anos setenta e parte dos oitenta, exercendo influências que se fazem sentir até hoje no ensino de LEs: o Método Audiolingual, já em uso nos Estados Unidos desde a segunda guerra. Excetuando-se os institutos de idiomas, essa metodologia não esteve muito presente nas escolas públicas brasileiras, porque nelas ainda predominava a tradicional gramática e tradução.

2.2 A emergência do espanhol

2.2.1 A década de 40, os “anos dourados” do ensino de espanhol

Para abordar a constituição do espanhol como disciplina curricular, descreverei o momento político pelo qual o Brasil passava. No início dos anos 40, o país era governado por Getúlio Vargas que implantou um regime político conhecido como Estado Novo que, segundo Schmidt (1996), se caracterizava pelo totalitarismo e pelo nacionalismo progressista. Esse nacionalismo defendia uma “não submissão” a interesses estrangeiros em favor das classes dominantes nacionais que orientariam as massas rumo à industrialização. Não havia rompimento com o modo de produção capitalista, mas um fortalecimento desse sistema. Picanço (2003) acrescenta ainda que o Brasil seria conduzido à modernidade nos moldes da Europa (França e Grã-Bretanha) e Estados Unidos. Desse modo, para Piletti (1987), a função do ensino seria educar as elites para que essas pudessem comandar o país.

Havia uma preocupação em eliminar a luta de classes por parte do governo brasileiro e a exaltação do amor à pátria e às suas instituições foi o meio encontrado para que esse objetivo fosse atingido. A Reforma Capanema (1942), oriunda desse contexto, tinha como objetivo promover um sistema de ensino que atendesse às demandas de sua época. Para tanto, em seu 1º artigo, visava:

“Formar (...) a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar (...) a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”.
(CAPANEMA, 1942 apud PILETTI & PILETTI, 1987, p. 210)

A consciência humanística para o Ministério da Educação tinha a ver uma formação que permitisse ao aluno adotar condutas atendiam aos interesses das classes dominantes. Ser extremamente submisso ao chefe (não exigindo direitos) e trabalhar com máximo esforço (sem se preocupar com o desgaste do corpo frente a muitas atividades) eram posturas vistas como exemplares. A obediência também era exaltada. O filho, o aluno e o empregado deveriam obedecer ao pai, ao professor e ao patrão, como o soldado, ao sargento. Tais posturas eram apontadas como forma de patriotismo.

Nesse contexto, o ensino de LEs passa a ter dois papéis: (1) levar o estudante a ter contato com a cultura das nações tidas como “modelo” de desenvolvimento, ao qual as elites teriam de levar nosso país e (2) ajudar, por meio da leitura de “bons” textos literários, a despertar a consciência humanística dos discentes. O primeiro papel explica porque o inglês e o francês se mantiveram na grade curricular brasileira.

A inclusão do espanhol na grade de ensino, em substituição ao alemão e em detrimento do italiano, que já fora excluído da grade em 1931, talvez se deva aos seguintes fatos: (1) as colônias italianas e alemãs se caracterizavam pelo isolamento em que viviam e pela tendência a conservar suas línguas e culturas. Nessas comunidades as crianças aprendiam o alemão e o italiano como língua materna – situação que o governo brasileiro considerava de risco para a segurança nacional. As colônias espanholas, por sua vez, não apresentavam tal perigo, pois os imigrantes espanhóis não viviam isolados e estavam plenamente integrados à sociedade brasileira; (2) a Espanha, naquela época, também era governada por um regime nacionalista e totalitário semelhante ao Estado Novo chamado Franquismo⁶. De acordo com Picanço (2003), o país também teve importante participação na história ocidental e era dono de uma literatura com autores renomados como Cervantes, Calderón de la Barca, Bécquer, entre outros. Desse modo, ainda segundo a autora, o espanhol atendia aos requisitos necessários para figurar como disciplina escolar: “um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria”. (p. 33).

Nesse contexto, começa a história do ensino de espanhol no Brasil, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 127, de 3 de fevereiro de 1943:

⁶ Para maiores informações sobre o Franquismo: LÓPEZ M., C. *España Contemporánea: historia, economía y sociedad*. Madrid: SGEL, 2005.

O ministro de Estado da Educação e Saúde resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa à presente portaria ministerial, dos cursos clássico e científico do ensino secundário (SOLANA & MORAIS, 1943, p. 2).

O programa de ensino tinha como base quatro eixos: leitura, gramática, noções de história literária e outros exercícios.

Gostaria de citar as orientações referentes às atividades com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora:

far-se-á em trechos fáceis, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária em excertos dos maiores escritores espanhóis e espano-americanos. (SOLANA & MORAIS, 1943, p. 3)

Note-se que o objetivo da compreensão leitora era colocar o estudante em contato com essa cultura estrangeira que serve de modelo a nosso país. Analisando o livro *Gramática Castellana* (1943) de Vicente Solana e Bento Bueno de Moraes, publicado em conformidade com o programa do governo para o ensino de LE, notei a presença dos seguintes temas: a) grandes navegações (p. 24); b) valores católicos (p. 37, 40, 67 e 72); c) formação de caráter (p. 45); d) a importância dos estudos na formação do caráter (p. 49 e 63); e) paisagens da Espanha (p. 56, 57 e 124); f) a valorização da imaginação e da sensibilidade (p. 28 e 39). Tais temas tem muito a ver com a formação humanística e patriótica prevista na Reforma. Essa temática também pode ser encontrada nas seguintes obras: *Manual de Español* (1947); *Gramática Española* (1948) e *El español del colégio* (1950).

Segundo Picanço (2003), o método de ensino recomendado foi o Direto. Para o professor Carneiro Leão (1931 apud Leffa, 1999), autor do livro “O ensino das línguas vivas” essa metodologia tem as seguintes características: (a) a aprendizagem deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever; (b) o ensino da língua deve ter caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula; (c) O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real; (d) As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras;

Para Picanço (2003), embora houvesse tal recomendação, o Método Tradicional continuou a ser usado (algumas vezes de forma renovada). Essa tendência pode ser observada no quarto eixo do programa de espanhol denominado *Outros Exercícios*:

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática e de história literária, haverá: (1) Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula; (2).Exercícios para ampliação do vocabulário; (3).Exercício de redação e de composição; (4) Exercício de ortofonia e ortografia; (5) Exercícios de tradução e versão. (SOLANA & MORAIS, 1943, p. 4)

Sugestões para o emprego de exercícios de tradução e versão, típicos do Método Tradicional, que aparecem nesse fragmento explicitam a afirmação de Picanço.

Quanto à publicação e uso de LDs publicados no Brasil até 1969, a autora constatou que existiram três tendências possíveis: (a) LDs que seguiam o Método da Gramática- Tradução; (b) LDs que obedeciam às premissas do Método Direto; e (c) LDs que adotavam uma postura híbrida desses métodos. Tal tendência híbrida resultou da resistência e da dificuldade dos professores de LE em adaptar-se aos novos métodos. Em primeiro lugar porque vinham de uma tradição metodológica (Gramática-Tradução) forte, e, em segundo, não dispunham de competência lingüístico-comunicativa suficiente para lidar com as novas idéias pedagógicas explicitadas pela Reforma.

2.2.2 O ensino de espanhol e a LDB de 1971

Essa tendência metodológica se manteve até 1971, ano em que a nova LDB-5692/71 exclui a língua espanhola da grade de ensino como consequência da diminuição da carga horária destinada ao ensino de LE. A única LE a permanecer na grade de ensino foi a língua inglesa.

Apesar dessa exclusão, o ensino da língua espanhola permaneceu em poucas instituições particulares (institutos de idiomas) do país. O período que abrange 1971 a 1990 caracteriza-se pela ascensão do *Método Audiolingual*. Isto se deu graças ao auxílio pedagógico dos Estados Unidos, por intermédio do Yázigi, para a difusão dessa LE em nosso país, como resultado do nosso alinhamento ao bloco capitalista (liderado pelos EUA) durante a Guerra Fria. Por meio do inglês, o ensino de espanhol também se valeu dessa metodologia. Um evidenciador dessa tendência são os LDs audiolinguais, como o

Curso Práctico de Español (edições de 1977 e 1982) e *Audiovisual Español Estructural* (1977), ambos são do professor Francisco Frigério.

A ascensão dessa metodologia não implicou o fim da Gramática-Tradução e do Método Direto que ainda permaneceram bastante presentes, ainda que de forma secundária. São exemplos de obras dessa época que seguem esses métodos são, no caso do método Direto, o *Manual de Espanhol* (edições de 1970, 1978, 1982 e 1984), *Espanhol sem mestre* (1975) e no caso da Gramática-Tradução, a *Gramática Práctica del Español* (1984).

2.2.3 Os anos 80 e 90: o reaparecimento do espanhol

Nos anos 80, com o estabelecimento dos Centros de Ensino de LE, a língua espanhola surge novamente na Escola Pública. No Paraná, foram criados os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEMs) e, em São Paulo, Centros de Estudos de Línguas (CELs). Entretanto, segundo Camargo (2004), o ressurgimento definitivo do espanhol só será possível com a assinatura do Tratado do Mercosul (Mercado Comum do Sul), em 1991, que impulsionou o intercâmbio comercial entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Outro fato decisivo para a consolidação do espanhol no ensino brasileiro foi a homologação da LDB de 1996 que reafirmou a necessidade de uma segunda LE, além do inglês. Inúmeras escolas particulares optaram pelo espanhol alegando o crescimento dessa língua com os acordos do Mercosul. Essa LDB também propõe mudanças no paradigma para o ensino de LE. Há preferência pelo Ensino Comunicativo em detrimento do Audiolingual. No entanto, nos parece importante frisar que essa mudança paradigmática se dá de modo gradual e lento.

2.2.4 A regulamentação do espanhol: o decreto 11.161/2005 e as Orientações para o ensino médio

Nesse percurso do espanhol, a sanção do decreto 11.161/2005 que regula a sua oferta no Ensino Médio foi outro fato marcante pelo seu caráter consolidador. Concomitantemente a essa lei, outro documento importante é publicado. Está no quarto capítulo do volume *Linguagens e suas tecnologias* das Orientações para o Ensino Médio (OCEM), intitulado *Conhecimentos de Espanhol*. Nele, algumas sugestões para

as práticas pedagógicas são apresentadas. A seguir, passo a descrever o conteúdo desses documentos, que, de certa forma, parecem premiar a saga do castelhano na grade de ensino.

2.2.4.1 O conteúdo do decreto 11.161/2005

No art. 1º está prevista a obrigatoriedade da oferta do espanhol na grade curricular do Ensino Médio. No entanto, caberá ao aluno decidir se cursará ou não essa disciplina. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a inclusão do espanhol no currículo de ensino é facultativa.

Acredito que, dado o caráter optativo da disciplina, tal implantação exigirá uma campanha de conscientização dos alunos para a importância dessa língua no Brasil. Também creio que tal postura pode reforçar a ideia de uma certa “inferioridade” das LEs frente a outras disciplinas do currículo escolar, já que o Espanhol, optativo, poderá ser visto como uma disciplina prescindível.

O Art. 2º dessa lei prevê que a disciplina deverá ser ministrada no horário regular de aulas. Entretanto, pensando no contexto do Ensino Médio no Estado de São Paulo, me indago: quais disciplinas cederão lugar para o Espanhol, posto que não há espaço na carga horária regular das escolas estaduais paulistas ou haverá um aumento da carga horária semanal para que haja espaço para a Língua Espanhola?

Está previsto, no Art. 3º, a criação de Centros de LE, que oferecerão “necessariamente” a Língua Espanhola. Acredito que tais Centros sejam semelhantes aos que existem nos estados de São Paulo e Paraná que, desde 1989, oferecem cursos de espanhol aos alunos da rede estadual de ensino. Como são projetos bem sucedidos, a meu ver, o castelhano deve ser oferecido não só “necessária” como também “obrigatoriamente” no rol dos cursos de línguas ministrados por esses centros. Por outro lado, professores e/ou pesquisadores da língua espanhola se indagam: dadas as disparidades econômicas existentes entre as unidades federativas, será que todas terão recursos suficientes para a realização de tal exigência federal? O Art. 4º se refere às escolas particulares. Estas deverão seguir as mesmas regras para implantar o ensino de espanhol na sua grade curricular. No que concerne à responsabilidade dos estados e da União no cumprimento da lei, de acordo com o Art. 5º, será de responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal administrar a inclusão dessa disciplina, observando “suas condições e peculiaridades de cada unidade federada”. No

Art. 6º explicita-se a incumbência da União de prestar apoio às unidades da federação na execução dessa lei. O prazo para a implantação definitiva da lei será 2010.

Parece-me que o conteúdo do decreto 11.161/2005 é um indicativo de preocupação por parte do Ministério da Educação em evitar que aconteça com a língua espanhola o que ocorre hoje com o ensino de língua inglesa, considerado ineficiente por grande parcela da população.

Creio que a lacuna mais grave a ser superada para a implantação do espanhol no ensino médio diz respeito aos recursos humanos. No Brasil há poucos cursos de Licenciatura em Letras Português- Espanhol e segundo a APEESP (Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo) serão necessários cerca de 10500 docentes para que o espanhol seja implantado no ensino médio paulista (sendo que há somente 1447 professores nos centros de línguas e nas escolas integradas). Esse déficit, ainda segundo a APEESP, dificilmente será coberto pelas universidades paulistas que necessitarão anos para formar tantos professores. Com o intuito de modificar esse quadro, surgiram nos últimos anos cursos⁷ para “adaptar” docentes de outras disciplinas para ensinar espanhol, no entanto o ministro da educação, Fernando Haddad em declaração veiculada no portal do Ministério da Educação dia 02/09/2008 afirmou que é função das universidades formar professores.

2.2.4.2 As orientações pedagógicas para o ensino de espanhol

O capítulo *Conhecimentos de espanhol*, do volume *Linguagens e suas tecnologias* das Orientações curriculares para o Ensino Médio (doravante, OCEM), apresenta as orientações pedagógicas para o ensino dessa língua. Tem como objetivo propor algumas reflexões sobre o ensino de castelhano como LE, evitando uma proposta fechada a ser seguida pelo professor. São discutidos o papel do ensino de LE e os conceitos de língua e de cultura. Fica explicitado que tais discussões tem a ver com as escolas de ensino regular e não com os cursos livres de idiomas.

No que concerne ao papel do ensino de LE, é retomada a Carta de Pelotas, manifesto resultante do II Encontro Nacional sobre Política do Ensino de LEs. Nela, recomenda-se que o trabalho com as linguagens não seja visto apenas como formas de expressão e de comunicação, mas também como constituintes de significados,

⁷ O projeto *¡Oye! Español para profesores*, promovido por meio da parceria entre o Instituto Cervantes, o Banco Santander e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é um exemplo.

conhecimentos e valores. Dessa forma, a LE não se reduz a uma matéria escolar apenas. Contribuir para formar cidadãos., sua função principal, encontra-se no seu bojo. Por isso seu ensino deve “levar o estudante a ver-se como sujeito a partir do contanto e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (OCEM, p.133)

Na seção destinada a abordar as especificidades da língua espanhola para estudantes brasileiro, surge a primeira questão “Que espanhol ensinar?”. Há críticas⁸ nas OCEM à visão, por parte dos brasileiros, do Espanhol peninsular (termo usado para designar as variantes faladas na Espanha) como a forma “pura”, “clássica” e “livre de erros”, enquanto outras variantes (as faladas na América Latina) são vistas como “impuras”, “misturas de outras línguas”. É recomendado, aos professores de espanhol, que evitem tais conceitos reducionistas e pejorativos e que exponham seus alunos à variedade lingüística do espanhol.

No documento, é reconhecido que cada professor, hispano-falante ou não, possui uma variante com a qual se expressa. Esse fato, no entanto, não o exime de mostrar outras variantes, o que pode levar o estudante “a compreender melhor a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (p. 137)”.

As OCEM, também tratam do papel da LM na aprendizagem da LE já que aquela se encontra na base da “estruturação subjetiva” desta pelo aluno. Além disso, a LE pode ajudar o estudante a compreender melhor a sua LM. No caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, muitos estudantes brasileiros acreditam que não é necessário estudar o espanhol ou que sua aprendizagem é extremamente fácil, o que origina o fenômeno popularmente conhecido como “portunhol”, espécie de competência espontânea que qualquer falante de português como língua materna possui. Frente a esse fato, o professor de LE adquire uma nova função, segundo Celada & Rodrigues (2004), ele tem de “desmistificar a ilusão da competência espontânea”⁹ (p. 141). Essa ilusão pode levar o aluno à frustração e desestimulá-lo a estudar o espanhol.

As OCEM propõem que se passe a ver os erros dos alunos como algo positivo, visto que os equívocos são efeitos da própria prática, do confronto do aprendiz com a LE e das formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Esse aspecto do erro deve ser considerado no momento da avaliação que, na perspectiva abordada pelo OCEM, deve ser contínua, de acompanhamento e formativa, de modo que professores e alunos tenham um “feedback” do processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Para maiores informações ver Santos (2002, 2004 e 2005)

⁹ No texto original está escrito em espanhol “desmistificar la ilusión de competencia espontánea”⁹

As OCEM também apontam para a necessidade de revisar o papel do ensino de gramática nas aulas de LE. O professor deverá propor atividades que permitam ao estudante formar enunciados detentores de uma função discursiva determinada, ou seja, o conhecimento de gramática deve levar o aluno a compreender melhor os papéis e valores que estão presentes no jogo discursivo, posicionando-o de forma ativa, crítica e reflexiva.

É ressaltado, nas OCEM, que o ensino de LE deverá, a partir da oposição estrangeiro versus nacional, permitir ao aluno uma reflexão consistente sobre as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo. Para tanto, explicita que o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências se faz necessário: (a) competência (inter)pluricultural (capacidade de interagir com outras culturas e suas manifestações que aparecem durante a comunicação); (b) competência comunicativa (conjunto de componentes necessários ao processamento da comunicação); (c) compreensão oral; (d) compreensão leitora; (e) produção oral e (f) produção escrita. Essas habilidades devem ser trabalhadas de forma conjugada, articulada e complementar, visto que a consciência intercultural do aluno pode resultar dessa integração.

Fundamentando-se em Almeida Filho (2001), as OCEM descartam a defesa de um único método em detrimento aos demais, sugerindo aos professores a adoção de princípios e pressupostos que lhes permitam a reflexão e a crítica sobre o trabalho pedagógico, ou seja, eles “precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar por que procedem das maneiras como o fazem.” (Almeida Filho, 2001, p. 19) Para tanto, o professor deve “elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para a abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais de aprender e ensinar uma nova língua).” (p. 19)

A concepção de linguagem e de ensinar e aprender línguas implícitas no termo abordagem do professor proposto por Almeida Filho (2001) são conceitos fundamentais para sua ação pedagógica. Cada sala de aula é um contexto único, com suas próprias exigências, inviabilizando afirmações corriqueiras como: “o método X é o mais indicado para a sala Y”. Essa característica também aponta para a necessidade de o professor não se limitar a reproduzir apenas atividades propostas nos LDs. Cada contexto pode exigir posturas e atividades não previstas no LD. Segundo Orlandi (1987), esse material deve ser visto como um elemento de mediação. Por essa razão, antes de utilizá-lo, o professor deveria buscar compreender os princípios teórico-

metodológicos que o fundamentam. Tal compreensão permite ao docente intervir no processo de ensino-aprendizagem, adequando o LD às necessidades de sua abordagem e do contexto.

Finalizada a explanação sobre a emergência do espanhol como LE no ensino brasileiro, passo a descrever as abordagens e métodos de ensino de LEs.

2.3 - METODOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ADOTADAS NO BRASIL

Quanto aos aspectos metodológicos de ensino de LE, era comum, no Brasil, utilizarmos de sugestões de novidades vindas de outros países, mas sempre com um retardo de algumas décadas. Por exemplo, quando foi veiculado no Colégio Pedro II em 1931, o Método Direto já havia sido implementado na França desde 1901 (Cf. Leffa, 1991:14).

Antes de explicitarmos algumas das metodologias que aqui foram, de certa forma, implementadas, parece-me de grande valia esclarecer o que entendo por abordagem e método. De acordo com Almeida Filho (1995):

“A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma LE em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua” (Almeida Filho, 1995: 13)

Esse conceito se refere aos princípios teóricos e/ou crenças que norteiam as decisões e posturas dos professores em salas de aula de LE. Por outro lado, a operacionalização pedagógica que se coaduna com essa filosofia de trabalho se dá por meio de recursos e/ou técnicas que se denominam método. Portanto, uma abordagem pode abrigar diversos métodos, já que são a forma pela qual uma dada abordagem se materializa.

Levando em consideração esses dois conceitos e baseando-nos em diversos autores (Richards & Rodgers, 1994; Larsen-Freeman, 2001; Richards, 2006, etc.), é possível postular a veiculação de duas grandes abordagens de ensino/aprendizagem de LEs: a Tradicional e a Comunicativa. Veja-se a seguinte tabela:

| ABORDAGENS | TEORIA | MÉTODOS OU CONCRETIZAÇÕES ¹⁰ |
|--------------|---|---|
| Tradicional | Estrutural ou Descritiva | Gramática e Tradução Método Direto |
| | Behaviorista | Áudiolingual |
| Comunicativa | Funcionalismo Interacionismo Socio-interacionismo | Nocional-Funcional Comunicativo Comunicativo Moderado Comunicativo por tarefas |

Tabela 3: As abordagens e seus respectivos métodos

Há pesquisadores, como Amadeu-Sabino (1994), que classificam uma terceira abordagem: a **Humanista**. Esta se caracterizaria por duas pressuposições: a) os aspectos comunicativos pesam tanto quanto os cognitivos; e b) as respostas para os problemas da aprendizagem são, provavelmente, mais encontradas na Psicologia que na Lingüística. Os principais expoentes¹¹ dessa vertente são: Método Comunitário (ou Aconselhamento), Sugestopédia e o Método Silencioso. Parece-me que essa classificação seja desnecessária, posto que os representantes dessa “abordagem” são um conjunto de técnicas para melhorar aspectos cognitivos em sala de aula que são amplamente utilizadas em aulas que seguem o Ensino Comunicativo. Outro fator que me leva a tal posição é a ausência de um conceito de língua nos pressupostos teóricos do ensino humanista de LE, característica essencial para delimitar uma abordagem.

2.3.1 Abordagem Tradicional

Essa abordagem caracteriza-se pela prioridade à competência gramatical, havendo uma grande preocupação com a estrutura lingüística. A gramática é ensinada de forma dedutiva, ou seja, por meio da explicitação de regras. Na seqüência, os alunos realizam uma série de exercícios. O professor é o protagonista do processo educativo, controlando as aulas e dirigindo as atividades da sala de aula. O aluno se limita a repetir e a reproduzir o que lhe é apresentado pelo docente. Os métodos representantes da

¹⁰ Coloquei o termo “concretização” porque muitos seguidores da Abordagem Comunicativa são céticos com relação ao termo “método”.

¹¹ Para maiores informações sobre estes, ver Richards & Rodgers (1994) e Larsen-Freeman (2001).

Abordagem Tradicional são: (A) - Gramática e Tradução, (B) - Método Direto, (C) - Método Audiolingual e o (D) Ensino Situacional.

A – Gramática-Tradução

Para esse método, conhecer uma língua implica saber ler a literatura escrita na LE, o que implica ênfase na compreensão leitora e expressão escrita. De acordo com Richards (1998), a aprendizagem se limita à memorização de regras de morfologia e sintaxe. Assim, a gramática é ensinada por dedução, isto é, apresentação das regras seguida de exercícios de aplicação e repetição de estruturas com ênfase na correção. O vocabulário é ensinado por meio da memorização de listas bilíngües selecionadas de textos utilizados em sala. Há grande preocupação em evitar erros gramaticais.

O professor é visto como “a autoridade”, devendo trabalhar a capacidade de leitura e de escrita do aluno. Segundo Amadeu-Sabino (1994), não há defensores, nem literatura que apresente base lógica para esse método, embora ainda seja adotado por alguns professores.

B - Método Direto

O ensino do idioma começa pelo uso da língua alvo durante toda a aula. Dessa forma, a expressão e a compreensão oral passam a receber grande impulso. Os itens lingüísticos são apresentados e praticados situacionalmente.

A gramática é ensinada de forma indutiva, ou seja, as estruturas lingüísticas são vistas em uso para depois serem explicitadas e exercitadas. As estruturas ensinadas são as do cotidiano. Segue-se o princípio de se ensinar primeiro as formas mais simples. O vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, objetos e desenhos, enquanto o vocabulário abstrato, pela associação de idéias. Essa metodologia, introduzida na França em 1901, foi uma reação à metodologia anterior que formava hábeis conhecedores da gramática de uma dada LE, mas que, por outro lado, não sabiam como usá-la comunicativamente.

C - Método Audiolingual

Na esteira do método direto, o audiolingual foi criado e utilizado pelos estadunidenses durante e depois da Segunda Guerra Mundial. Como a comunicação linguística entre povos era necessária naquele período, foi criada uma metodologia cujo objetivo era levar o aprendiz a usar a língua-alvo automática e rapidamente. Para tanto, a visão estrutural da língua uniu-se à psicologia de Skinner que considerava a linguagem verbal também um hábito, um comportamento a ser adquirido por meio de estímulo e resposta e de sanções positivas ou negativas.

Durante a aula, os elementos lingüísticos são inseridos em um contexto. Desse modo, a partir de diálogos que apresentam situações do cotidiano dos países que falam a língua-alvo, os aprendizes passam a ouvir e, na sequência, a repetir em voz alta as estruturas lingüísticas apresentadas pelo professor, que atua como regente principal desse processo. O vocabulário é ensinado por meio de imagens ilustrativas e é agrupado em famílias lexicais.

Após a apresentação do diálogo, há exercícios de repetição e memorização das estruturas vistas. Depois disso, a estrutura gramatical é explicitada por meio de mais tarefas de repetições. No que concerne à expressão oral, visando uma comunicação eficaz, há grande preocupação com a pronúncia e com o ritmo e entonação utilizados pelo aprendiz durante a aula de LE. Os erros devem ser evitados e corrigidos para não se criar hábito. Além disso, análises contrastivas entre a língua alvo e a LE são feitas com o intuito de localizar possíveis áreas de dificuldades e remediá-las. As atividades pedagógicas comuns dessa metodologia são: exercícios de repetição, inflexão, substituição, reformulação, preenchimento de lacunas, transposição e expansão.

D - Ensino Situacional

Durante a primeira metade do século XX, o Audiolingual teve como versão no Reino Unido, o Ensino Situacional, cujas aulas caracterizavam-se pela sequência: apresentação, prática e produção. Na primeira etapa uma nova estrutura lingüística era apresentada ao aluno, que na etapa seguinte deveria praticá-la em contexto significativo e controlado (exercícios de repetição ou modificação). Para terminar, os alunos praticavam a nova estrutura em contextos diferentes para que a fluência se desenvolvesse. Embora as situações fossem contextualizadas, elas não cobriam todas, ou seja, não atendiam às diferentes circunstâncias comunicativas enfrentadas pelos

aprendizes no dia a dia. Essa metodologia foi introduzida no Brasil nos anos de 1970, principalmente em escolas de idiomas britânicas aqui instaladas.

Em sequência, passo a descrever as principais características e metodologias da Abordagem Comunicativa.

2.3.2 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa que entendia a linguagem como comunicação tinha como principal objetivo tornar o aluno capaz de “usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo.” (Widdowson, 1978). Essa concepção começou a surgir no final da década de 60 na Grã-Bretanha, em oposição às abordagens anteriores: o ensino situacional e o audiolingual que não davam conta de desenvolver proficiência comunicativa nos aprendizes. Além disso, a interdependência entre os países da Europa criadas pelo Mercado Comum Europeu e o Conselho da Europa estimularam a criação de alternativas ao ensino de LEs.

Segundo Richards (2006), o desenvolvimento dessa abordagem pode ser dividido em duas etapas: o comunicativo clássico (entre 1970 e 1990) e o comunicativo moderno (de 1990 aos dias de hoje), e isso se deu graças aos trabalhos de Wilkins (1972), Widdowson (1978), dentre outros estudiosos do ensino/aprendizagem de LE.

A – Método Nocial-Funcional

O precursor do Movimento Comunicativo foi o **Nocial-Funcional**, que a meu ver, foi uma transição da Abordagem Tradicional para a Comunicativa. O epicentro do ensino nocial-funcional está no conceito de *função lingüística*, compreendida por Gargallo (1999:65) como “as coisas que fazemos com a língua: cumprimentar, pedir desculpas, expressar tristeza, (...); de modo que o relevante é o que desejamos fazer com a língua”. Portanto, a língua é um instrumento que visa a comunicação, que prioriza a transmissão de significados, inserida em um contexto sócio-cultural específico. A gramática e o vocabulário passam a ser escolhidos com a base nas funções lingüísticas trabalhadas nos cursos. Esse tipo de programa obedece à seqüência apresentação-prática-produção.

Ao se planejar uma aula ou um livro didático (LD) que siga as premissas nocial-funcional, a pergunta base deixa de ser “quais estruturas ensinar?”, e passa a

ser “quais funções ensinar” Da resposta à essa pergunta surge a seleção das funções lingüísticas necessárias para a comunicação. Desse modo, o conhecimento das estruturas de um idioma passa a ter um papel secundário, visto que a prioridade é a transmissão de significados. Parece-me que, apesar das funções lingüísticas serem inseridas em um contexto, imperava ainda subjacente à essa metodologia procedimentos de tradição estrutural e áudio lingual.

B – Método Comunicativo

Como visto, o objetivo principal do ensino comunicativo era desenvolver a competência comunicativa no aprendiz de LE (cf. Widdowson, 1978). Esse conceito de competência como habilidade de aprender e usar uma dada língua foi introduzido por Hymes (1972) aos estudos de segunda língua nos Estados Unidos, com base no conceito de inatismo de Chomsky, ou seja, todo ser humano nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inscrito no cérebro, ou seja nasce com uma competência linguística que o fará gerar e desenvolver sua língua materna com o mínimo esforço e rapidamente.

A **competência comunicativa** é definida por Canale e Swan (1983) como “todo conhecimento subjacente e habilidade para o uso da língua que o falante possui”. (p. 75)¹², ou seja, esse conceito implica outras competências, além da gramatical proposta por Chomsky. Ainda segundo os autores, a competência comunicativa envolve quatro dimensões que, embora separadas, interligam-se uma à outra.: **(1) a gramatical** refere-se ao conhecimento do código lingüístico (verbal ou não-verbal); **(2) a sociolingüística** diz respeito à produção e compreensão adequadas de expressões em seus diferentes contextos sociais; **(3) a estratégica** corresponde ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal utilizadas para compensar falhas na comunicação e favorecer a eficácia da comunicação; **(4) a discursiva** diz respeito ao modo como as formas gramaticais (coesão) e os significados (coerência) se combinam na produção de um texto falado ou escrito em diferentes gêneros.

Cada vez mais se difundiu a idéia de que as habilidades lingüísticas iam além da competência gramatical. Segundo Widdowson (1991), saber usar o conhecimento lingüístico (usage) para diferentes finalidades comunicativas (use) era a preocupação

¹² Durante a elaboração deste trabalho, tive contato com a tradução espanhola, publicada em 1995, do artigo de 1983.

maior. Com essa nova meta no ensino de línguas, a questão passou a ser “como desenvolver um programa de estudo que refletisse a noção de competência comunicativa e quais implicações teria para a metodologia de ensino de línguas” (Richards, 2006:15). Como consequência, o ensino passa a contemplar aspectos da aquisição de competência comunicativa (Van Ek e Alexander, 1980 apud Richards, 2006), quais sejam: (1) reflexões sobre a finalidade que incita o aluno a estudar uma certa língua; (2) noções sobre o ambiente em que a língua será utilizada; (3) o papel representado pelo aluno e pelos seus interlocutores ao interagir na língua alvo; (4) os eventos comunicativos que serão vivenciados pelo aprendiz; as funções lingüísticas envolvidas em um dado evento comunicativo; (5) as habilidades retóricas, como contar histórias, por exemplo; (6) os conteúdos: lexical e gramatical; (7) a variedade lingüística que será adotada frente a um dado evento comunicativo.

De acordo com Larsen-Freeman (2001), os papéis do aluno e do professor também se alteraram. Para ela, o professor passa a desempenhar diversos papéis, dentre os quais: (1) o de facilitador da aprendizagem: cabe a ele estabelecer situações nas quais possa haver comunicação; (2) o de analista de necessidades: cabe a ele acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, detectando suas dificuldades e buscar trabalhá-las; (3) o de conselheiro: ele deve ajudar ao aluno, esclarecendo suas dúvidas em atividades comunicativas;

Quanto ao aluno, este deve estar engajado no processo de comunicação. Para tanto deve ser independente e solícito, negociando sentidos (usos da língua) com colegas e professor durante a interação em classe. Tais mudanças implicam um aluno protagonista e um professor coadjuvante no processo de aprendizagem de um idioma.

C – Ensino Comunicativo Moderado

Segundo Gargallo (1999), “conseguir un equilibrio en la doble consideración de la lengua como instrumento de comunicación y como sistema de signos y relaciones, de manera que el aprendizaje sea completo y coherente” (p. 77) é a premissa de base dessa modalidade do ensino comunicativo. Dessa forma, ela também entende que a língua é como um complexo sistema de signos e associações e um instrumento de comunicação.

Os procedimentos característicos do ensino comunicativo moderado, segundo Gargallo (1999) são: (a) contextualização dos conteúdos por meio de atividades motivadoras; (b) uso de amostras da língua dialogadas nas quais haja dois ou mais

interlocutores e que repitam as máximas conversacionais e os turnos da palavra; (c) exercitação indutiva dos novos conteúdos; (d) conceitualização dos conteúdos funcionais, gramaticais, léxicos e culturais por meio de esquemas claros, completos e breves; (e) exercitação de conteúdos por meio de uma bateria de atividades que incluem procedimentos enraizados na tradição e outros mais atuais e orientados ao desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Ainda segundo Gargallo (1999), essa concretização era a recomendação didática que aparecia no Plano Curricular do Instituto Curricular do Instituto Cervantes de 1994 porque

“estamos convencidos de que la constitución estructural del español exige cierta reflexión sobre el funcionamiento del sistema y ejercitación formal en torno a aspectos de gran complejidad; sin embargo, ésta habrá de llevarse a cabo siempre en contextos significativos y en torno a temas motivadores y muestra de la amplia cultura hispánica” (Gargallo, 1999: 75-6)

Creio que essa postura representa o período de transição do ensino tradicional para o ensino comunicativo na Espanha, que em 1994 fazia parte de Comunidade Europeia (hoje, União Europeia) havia apenas 8 anos. Nessa época, o país ibérico buscava sua equiparação a outros países europeus (especialmente à França, Reino Unido, Itália e Alemanha) em diversos campos, inclusive no educacional. Por isso, a meu ver, a opção pelo comunicativo moderado é uma das marcas de uma transição a um modelo educacional o mais próximo possível ao seguido por seus vizinhos.

D – Ensino comunicativo por tarefas

No ensino comunicativo por tarefas, segundo Richards (2006):

“o aprendizado lingüístico resulta da criação dos tipos corretos de processos que envolvem interações na sala de aula, e a melhor forma de criá-los é utilizar tarefas com instruções especificamente desenvolvidas” (p. 58)

A competência comunicativa pode ser adquirida, nessa perspectiva, como um sub-produto de atividades interativas (tarefas), com as quais os alunos se vêm envolvidos. É importante ressaltar que tais tarefas passam a ocupar papel central no ensino de línguas.

No entanto, o conceito de tarefa é, de certo modo, confuso e, dentre as diversas definições existentes, Richards (2006) cita:

- é algo que os alunos fazem ou realizam utilizando os seus recursos lingüísticos existentes;
- gera um resultado que não está simplesmente associado ao aprendizado de línguas, embora a aquisição de línguas possa ocorrer à medida que os alunos realizam a tarefa;
- envolve um enfoque no significado;
- no caso de tarefas que envolvem dois ou mais alunos, podem requerer estratégias de comunicação e habilidades interacionais; (Richards, 2006: 58-9)

Esse último conceito vem ao encontro de Nunan (1989) que define tarefa como:

(...) uma atividade de trabalho na sala que implique a compreensão, a manipulação, produção e interação na língua-alvo por parte dos aprendizes, enquanto sua atenção se concentra mais no significado que na forma (p. 10).

Segundo Richards (2006), em que pesem essas tentativas de definição, os defensores do Ensino Comunicativo por Tarefas apresentam duas modalidades de tarefas: (a) **tarefas pedagógicas**: seu objetivo é fomentar a utilização de estratégias de interação específica e podem requerer a utilização de aspectos específicos de linguagem (por exemplo, o vocabulário); (b) **tarefas de mundo real**: são aquelas que refletem a utilização da linguagem do mundo real, constituindo um “treinamento” para possíveis interações do mundo real.

Refletindo sobre a base do ensino comunicativo, Willis (1996) prevê seis tipos de tarefas que constituem a base do Ensino Comunicativo por tarefas: tarefas de compreensão oral, de classificação e ordem, de comparação, resolução de problemas, compartilhamento de experiências pessoais e tarefas criativas. O autor ainda prevê a seguinte seqüência de atividades para essa vertente do Ensino Comunicativo: (a) atividades de pré-tarefa (introdução ao tópico e à tarefa); (b) ciclo de tarefas (tarefa, planejamento e relato); (c) o enfoque na linguagem (análise e prática).

O ensino comunicativo por tarefas é o “método” recomendado nos PCNs do Ensino Fundamental, no que tange a questões didáticas, como pode ser visto na transcrição abaixo:

(...) O outro ponto relevante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa. (...) No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua

Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, como algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. (...) O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade e num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido. (PCNs Ensino Fundamental, 2001, p. 266)

2.4 O livro didático

Nesta seção farei algumas considerações sobre três aspectos do LD: a) o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem; b) a avaliação e elaboração de LDs e c) a produção de LDs.

2.4.1 O papel do LD no processo de ensino-aprendizagem

Analisando o ensino de LE em escolas públicas, Consolo (1990) afirma que o LD é “a única, ou pelo menos a principal fonte de conteúdo de LE nas aulas da escola pública”.

No entanto, seu papel não se restringe ao de fonte de insumo. Santos (1993), analisando o contexto educacional brasileiro, afirma que o LD “aparece como uma peça central, norteadora dos processos de aprendizagem, de forma marcante e quase que exclusiva”. (p. 52) Desse modo, ainda segundo o autor, a qualidade do ensino de LE, a eficácia do desempenho do professor e a natureza do tipo de aprendizagem desenvolvida pelo aluno estão atrelados aos pressupostos presentes no LD que também tem sido utilizado para superar limitações na formação de professores. Para o autor essas limitações são a “necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, enfatizando a formação linguístico-pedagógica na área de LEs”. (p. 54)

O autor sustenta que a presença do LD no processo de ensino-aprendizagem começa quando o professor se indaga sobre *o quê* fazer em suas aulas, visto que ele creditará ao LD “o status de *fonte geradora* de insumo para sua aula, ou seja, na *lição* do LD estão as amostras de linguagem (diálogo, texto, tópico gramatical, exercícios, entre outros) que servirão de conteúdo para a aula” (p. 65-6). Outro evidenciador desse vínculo professor-LD é a constante busca no LD por “receitas” de como ensinar de maneira mais motivadora, concisa e dinâmica um dado insumo.

As causas apontadas por Santos para explicar porque a maioria dos professores brasileiros procede dessa forma são: (a) excesso de carga horária que o corpo docente é obrigado a assumir para manter seu padrão de vida; (b) dificuldade para a formação de grupos de estudo para refletir sobre aspectos pedagógicos e (c) a necessidade de prever com detalhes as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

Sobre esse vínculo professor-LD, Consolo (1990) defende uma postura mais autônoma por parte do docente, ao afirmar:

o professor pode assumir uma posição de *co-autor*, à medida que introduz modificações à proposta original de uso, e complementa o conteúdo linguístico do material, na tentativa de melhor adaptá-lo às condições específicas de seu contexto de trabalho docente. (p. 19)

Essa postura, ainda segundo Consolo (1990), não é aderida por muitos professores, pois a maioria sente-se desmotivada a assumir tal papel pelos mesmos motivos apontados por Santos (1993).

Dado o papel central ocupado pelo LD no sistema de ensino brasileiro, se faz necessária uma avaliação criteriosa no momento de escolhê-lo. Se não for para que o professor possa, como diz Consolo (1990), ser um co-autor, que ao menos o LD seja uma fonte vasta de insumo ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

2.4.2 A avaliação e a elaboração de LDs

Muitos professores, segundo Tomlinson & Hitomi (2005), avaliam um material didático com base nas suas impressões pessoais. No entanto, os autores sugerem alguns princípios teóricos que podem facilitar essa tarefa.

O primeiro princípio, denominado **teoria do avaliador sobre a aprendizagem e o ensino** se refere ao conjunto de teorias desenvolvidas pelos professor, por meio de um processo, em geral, inconsciente sobre o ensino e a aprendizagem em sala de aula. A **teoria de aprendizado**, como segundo princípio, explicita que uma eficaz e eficiente avaliação deve levar em conta as descobertas das pesquisas sobre o aprendizado.

Acreditam que um bom material deve: (a) ter o foco no significado; (b) envolvimento afetivo do aluno; (c) possibilidades de se fazer associações mentais e (d) criação de possibilidades para que os alunos utilizem a língua-alvo;

Para eles a avaliação deve seguir 3 etapas: (a) Avaliação de pré-utilização; (b) avaliação durante a utilização; e (c) avaliação pós-utilização; A primeira etapa se caracteriza por analisar o potencial de um dado material em um curso de língua. Embora, freqüentemente, seja baseada nas impressões pessoais de um professor (subjetiva), esta avaliação pode basear-se em critérios científicos, proporcionando uma avaliação mais rigorosa.

A etapa seguinte contempla a medição do valor do material durante a sua utilização. Alguns aspectos que podem ser avaliados neste item são: a) clareza das instruções; b) clareza do layout; c) grau de compreensão dos textos; d) até que ponto as tarefas podem ser realizadas; e) flexibilidade de materiais; f) poder motivador dos materiais;

A última etapa é a avaliação mais importante porque permite observar os efeitos reais dos materiais didáticos nos usuários, fornecendo, assim, dados confiáveis sobre utilização, substituição ou adaptação de um material. Tomlinson e Hitomi (2005) ainda apontam as seguintes formas para medir os efeitos da pós-utilização dos materiais didáticos: (a) teste do que “foi ensinado”; (b) teste do que os alunos conseguem fazer; (c) exames; (d) entrevistas; (e) questionários¹³.

Os autores consideram de importância capital o desenvolvimento de um conjunto de critérios para a avaliação de materiais didáticos. Para tanto, sugerem ao professor levar em consideração os seguintes procedimentos: (a) elaboração de um *brainstorm* de uma lista de critérios universais; (b) subdivisão de alguns dos critérios; (c) monitoramento e revisão da lista de critérios universais; (d) divisão em lista de categorias; (e) desenvolvimento de critérios específicos de acordo com o instrumento de mediação; (f) desenvolvimento de critérios específicos de acordo com o conteúdo; (g) desenvolvimento de critérios com base na idade do aprendiz e (h) desenvolvimento de critérios locais.

O desenvolvimento de critérios para a elaboração e utilização de materiais didáticos, segundo Tomlinson e Hitomi (2005), pode ajudar o professor de língua a se conhecer melhor enquanto profissional. Para eles, alguém que queira executar esse tipo de trabalho deve, inicialmente, levar em conta uma abordagem que articule as teorias de ensino de idiomas vistas como eficientes.

¹³ - Ressalto que as análises dos LDs efetuadas neste trabalho limitaram-se à etapa de pré-utilização, o que foi suficiente para os objetivos da pesquisa. Contemplar avaliações durante e pós utilização caracterizar-se-ia como outra pesquisa.

A partir disso, os objetivos e as metas são estabelecidos, bem como a delimitação do público-alvo. Feito isso, com base em certos princípios, seriam descritos os procedimentos articuladores da teoria, objetivos e público-alvo. Para concluir, o autor do material deve desenvolver uma estrutura de unidade flexível de modo a por em prática os procedimentos citados anteriormente.

2.4.3 As esferas de produção do LD

A produção de LDs, segundo Bunzen Júnior (2005) sustenta, com base em Gérard e Roegiers (1998), envolve quatro pólos que interagem de forma singular e dinâmica: (a) concepção (autores, direção da coleção, ilustrados, conselheiros técnicos); (b) edição (editor, topógrafo e paginador); (c) avaliação (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos) e (d) utilização (experimentadores, divulgadores, professores, alunos).

Enfatiza que esses quatro pólos não se influenciam de forma linear, em que uma etapa segue e antecede outra, mas que “interagem em um processo circular e dinâmico” (Bunzen Júnior, 2005, p. 81).

Desse modo, os autores, ao elaborarem um LD, estão em constante diálogo com os editores (agentes culturais e empresários, cf Gérard e Roegiers, 1998), pareceristas do MEC, professores convidados pelas editoras para avaliar o LD em execução e, principalmente, professores e alunos que o utilizarão no processo de ensino-aprendizagem. A título de exemplo dessa relação, cito um comentário que o prof. Jair de Oliveira Souza faz ao justificar o lançamento de *¡Por supuesto! Español para brasileños* (2002) em substituição a *Español para brasileños* (1997):

El éxito de nuestra publicación anterior, *Español para brasileños*, nos ha alentado a presentar al público estudiantil de nuestro país el presente material. El principal mérito de aquel trabajo inicial fue, quizás, el hecho de haber sido elaborado con la preocupación absoluta de atender a las dificultades del alumno brasileño en cuanto al aprendizaje del español (...) Sin embargo, como suele ocurrir con todas las obras pioneras, varios puntos importantes fueron olvidados; (...) Así que, aprovechándonos de todas las críticas constructivas que nos han llegado de los innumerables profesores que han adoptado nuestro manual en sus escuelas, hemos preparado el presente trabajo, ¡Por supuesto! *Español para brasileños*, (...) (Souza, 2003, p. 3 – GRIFOS MEUS)

Fica claro na observação de Bunzen, que a produção de um LD engloba o diálogo do autor com professores e alunos, elementos responsáveis pela avaliação

durante e após o seu uso. Nota-se, então, que as demandas do mercado, presentes nas levam editores e autores a elaborarem futuros materiais.

Desse modo, um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, por meio dessa produção, se justifica. Tal material, considerado por Bunzen como um gênero do discurso, apresenta parte dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do desenvolvimento da humanidade.

3. ARCABOUÇO TEÓRICO

Nas páginas seguintes tecerei algumas considerações sobre o conceito de competência comunicativa e sobre as habilidades lingüísticas.

3.1 A Competência Comunicativa

Começando pelo conceito de competência comunicativa, farei algumas considerações baseando-me nas ideias de Hymes (1971), Canale & Swan (1980) e Canale (1983).

Ao propor um debate sobre os conceitos de competência e desempenho de Chomsky (1965), Hymes (1971)¹⁴ apresenta o conceito de competência comunicativa que agrega à competência lingüística as regras de uso das estruturas lingüísticas, posto que não basta que um enunciado seja gramatical, mas também adequado ao contexto. Ainda segundo ele, o conceito de competência comunicativa implica quatro perguntas:

- 1.Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
- 2 Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los médios de actuación disponibles
- 3.Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afrotunado, exitoso) en relación con el contexto el que se utiliza y evalúa.
- 4.Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. (Hymes, 1971, p. 40-41)

A primeira pergunta refere-se às possibilidades dentro da estrutura lingüística para a composição de um enunciado. Desse modo, uma sentença tida como possível dentro dessas estruturas pode ser considerada gramatical. Essa pergunta remete à teoria lingüística, que é alvo de críticas, em virtude se algumas limitações apontadas por Hymes.

O foco da segunda pergunta são os fatores psicolingüísticos como a limitação da memória, o mecanismo da percepção e efeitos de propriedades como a incrustação, a ramificação.

O adjetivo “apropriado” remete à relação entre as estruturas gramaticais e o contexto da interação. Segundo Hymes (1971), “de la adecuación en relación con la gramática, podemos pensar en las reglas sensibles al contexto de subcategorización y

¹⁴ Trabalhei com a tradução espanhola do artigo *On Communicative Competence*, publicado em 1971 pela University of Pennsylvania Press.

selección a las que el componente base está sujeto” (p. 41). O autor ainda sustenta que o conceito de apropriado mostra a importância de se inserir dentro de uma teoria sociocultural mais ampla a teoria lingüística.

Ao fazer a quarta pergunta, Hymes afirma que o conhecimento das probabilidades da língua e de suas variações (indicadores de estilo, resposta, etc.) se situa entre as capacidades do usuário da língua. Com essa premissa, o autor destaca que a estrutura lingüística não pode ser reduzida a probabilidades de ocorrência, embora a mudança estrutural dependa delas. Portanto, uma sentença pode ser possível, factível e apropriada.

Em resumo, para Hymes (1971), “se puede afirmar que el objetivo de una teoria de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistémicamente posible, lo factible, y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad”. (p. 41)

Com base na discussão de Hymes (1971), Canale e Swan (1980) compreendem a competência comunicativa como “um conjunto de sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades para a comunicação”. Um outro conceito citado pelos autores é o de comunicação real que se refere à realização desses conhecimentos e habilidades sob as limitações psicológicas e ambientais.

Ainda segundo os autores, a competência comunicativa engloba 3 componentes: a competência gramatical, a competência sócio-lingüística e a competência estratégica.

A **competência gramatical** diz respeito ao “conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale e Swan, 1980, p. 29)

A **competência estratégica** engloba o domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas para compensar falhas na comunicação, oriundas das limitações da comunicação real ou favorecer a efetividade da comunicação. Dois exemplos dessas estratégias são a descrição de um objeto, cujo nome é desconhecido e o uso de mímicas.

A **competência sociolingüística** abrange o conjunto das regras sócio-culturais de uso e regras do conjunto. Este componente se preocupará em compreender em que medida as expressões são produzidas e entendidas em diferentes contextos sociolingüísticos dependendo de fatores contextuais (situação dos participantes, propósitos da interação e normas e convenções da interação). Essa competência é crucial na interpretação dos “significados sociais” dos enunciados. Blum-Kulka (1980

apud Canale, 1995) aponta três regras que nos auxiliam a compreender tais significados: regras pragmáticas, regras de adequação social e regras de realização lingüística. As regras pragmáticas dizem respeito às pré-condições situacionais que devem ser atendidas para a realização de uma dada função. As regras de adequação indicam se uma função pode ser expressa ou não e, em caso afirmativo, em que medida se pode ser direto. Já os aspectos como a frequência com a qual uma dada forma é usada para uma determinada função, o número e o nível estrutural das formas associadas a cada função, entre outros compõem as regras de realização lingüística.

Revisando o conceito de competência comunicativa, Canale (1983) lhe acrescenta o **componente discursivo** que se refere ao modo em que as formas gramaticais e os significados se combinam para formar um texto falado ou escrito em diversos gêneros.

A unidade do texto dependerá da coesão na forma e da coerência no significado. A primeira se refere ao modo como se unem estruturalmente, facilitando a interpretação do texto. A coerência alude às relações entre os significados literais, funções comunicativas e atitudes. Charolles (1978 apud Canale 1980) aponta quatro regras que devem ser obedecidas para se alcançar a coerência do texto: repetição do significado, progressão do significado, não contradição e relevância do significado.

Embora essas competências estejam esmiuçadas de forma separada é importante destacar que funcionam de forma integrada na comunicação real, pois são interdependentes.

Levando em conta a competência comunicativa, o ensino de línguas deve propor ao aluno atividades que se ocupem tanto do conhecimento da língua, como também com atividades relacionadas às habilidades (usos da língua em situação de comunicação). Com base nesse conceito, Canale (1983) sustenta que a Abordagem Comunicativa tem como principal objetivo preparar o aprendiz para explorar da melhor maneira possível sua competência comunicativa em LE, participando de situações reais de comunicação.

O autor acredita que a aplicação desse novo paradigma deve considerar as seguintes diretrizes para o ensino de LE: (a) facilitar a integração de todos os componentes da competência comunicativa pelo aluno deve ser o principal objetivo do ensino comunicativo; (b) basear-se nas necessidades e nos interesses (que mudam com frequência) dos alunos; (c) oferecer ao aluno oportunidades para que ele possa tomar parte em uma interação comunicativa com falantes altamente competentes; (d) permitir

ao aprendiz, principalmente nos estágios iniciais de sua aprendizagem de LE, empregar suas habilidades na língua materna que são comuns à LE; (e) possibilitar ao aluno a aquisição de uma competência comunicativa que lhe permita o acesso à informação e que lhe satisfaça suas necessidades comunicativas na LE. Retomando Widdowson (1978), Canale, ainda recomenda, a associação do ensino de LE a outras matérias da grade curricular.

Partindo dos componentes da competência comunicativa, Canale (1983), propõem um esquema, no qual ele apresenta os objetivos de comunicação e indica as habilidades lingüísticas, pelas quais um dado objetivo pode ser trabalhado. Como farei referências e ele, a seguir, apresento sua síntese que se encontra na íntegra no ANEXO 2 (Os objetivos da comunicação).

A **competência gramatical** trata de aspectos (1) fonológicos (pronúncia, acentuação, entoação); (2) ortográficos (grafemas, palavras simples e compostas, pontuação); (3) vocabulário (significados básicos de uma palavra em contexto, expressões idiomáticas); (4) formação de palavras (derivação de palavras, flexão de substantivos, adjetivos e pronomes, etc);

A **sociolingüística** abrange os usos das funções comunicativas e formas gramaticais adequados à diferentes contextos sociolingüísticos.

A **discursiva** compreende os gêneros orais e escritos considerando a coesão e a coerência de cada modalidade textual.

A **estratégica** engloba: (1) dificuldades gramaticais (uso de fontes de referência, solicitação de repetição, uso de símbolos não-verbais e paráfrases); (2) dificuldades sociolingüísticas (por exemplo, uso de uma única forma gramatical para diversas funções); (3) dificuldades discursivas (utilização da língua materna sobre modelos discursivos em caso de dúvidas do aprendiz sobre os mesmos na LE e uso de símbolos não verbais para indicar coesão e coerência); (4) dificuldades por fatores de realização (uso de formas de preenchimento de pausas e superação de problemas externos à conversação como ruídos de fundo, interrupções e outras distrações).

3.1.1 Componentes da competência comunicativa

Em sequência, os componentes da competência comunicativa serão abordados para que se possa dispor de mais embasamento teórico para a análise dos LDs. Os

componentes são: (a) lingüístico; (b) léxico-semântico; (c) sociocultural; (d) pragmático; (e) discursivo; e (f) estratégico;

Esses componentes não se enquadram somente em um componente da competência comunicativa. A componente léxico-semântica, por exemplo, embora *a priori* esteja compreendida na competência gramatical, ela também se insere na discursiva e na sociolinguística, visto que não basta ao aluno aprender novas unidades léxicas, mas também saber utilizá-la em diversos registros e marcar as variantes significativas, de modo a compreender e gerar mensagens em todas as situações comunicativas.

(a) O componente lingüístico

Segundo Martín (2004), os debates atuais sobre o componente linguística giram em torno do modo como se compreende o domínio da língua (e, por conseqüência, de sua gramática) e ao modo mais eficaz para se chegar a esse domínio por parte de falantes não-nativos.

Durante muito tempo a gramática se caracterizou pela descrição do sistema das línguas, responsável pelos componentes morfológicos e sintáticos. Outros dois níveis lhe são atribuídos: a semântica (léxico e significado) e a fonética. Recentemente, um novo campo de descrição e explicação que supera os limites do sistema foi agregado a esses níveis: o uso da língua (pragmática).

Com o advento da Gramática Gerativa Transformacional (Chomsky, 1957, 1964), a termo “gramática” passa a designar o conjunto de regras que regem o sistema da língua, relacionando morfossintaxe com léxico e semântica, por um lado, e com a fonética e a fonologia, por outro. Paralelamente, o mesmo termo passa a referir-se ao conhecimento interiorizado que os falantes nativos possuem dessa língua. Surge também o termo Gramática Universal, capacidade inata que um indivíduo possui para aprender a linguagem.

Segundo Martin (2004), surgem os autores que se referem ao conhecimento interiorizado que os falantes não nativos possuem de uma LE, divergente tanto da LM como da LE, que recebeu diversos nomes: interlíngua (Selinker), sistemas aproximados (Nenser) ou competência transitória (Corder).

Ainda segundo o autor, o termo “gramática” pode designar o conjunto de ferramentas pedagógicas, cujo propósito consiste num desenvolvimento mais fácil,

rápido e eficaz da língua. Martín (2004) aponta as seguintes características das gramáticas pedagógicas:

Su propósito consiste em facilitar la comprensión tanto del sistema de la lengua como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos. Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios: *actualidad*: el estado actual de la lengua y sus usos, *descripción*: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos, *frecuencia*: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos, *relevancia comunicativa*: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión; *información para el destinatario*: otros fenómenos que los que contiene una gramática descriptiva o normativa para hablantes nativos. Atiende a los fenómenos de variación Lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales y su adecuación al contexto. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, Lingüística del texto, etcétera. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática de su L1 que tiene el lector. (Martín, 2004, p. 484-485)

Dessa forma, ainda segundo Martín, o termo “gramática” passa a designar o tratamento didático de questões referentes à morfologia, à sintaxe, ao vocabulário, à pronúncia, contrapondo-o ao tratamento didático do uso da língua, operacionalizado pelo uso de atividades de conversação e das distintas habilidades.

Atualmente, conclui o autor, a tendência é superar essa oposição e integrar as regras do sistema às de uso, pois segundo Hymes, existem regras de uso, sem as quais as regras de gramática não possuem nenhuma utilidade.

(b) O componente léxico-semântico

O ensino do sub-componente léxico-semântico, para Gómez Molina (2004), não deve restringir-se somente ao acúmulo de unidades léxicas. O trabalho pedagógico com esse componente deve também abordar a assimilação das variantes significativas de cada uma dessas unidades, seu uso em diferentes registros, além de fomentar o estabelecimento de relações associativas entre elas e empregá-las em combinações frequentes, ou como diz o próprio autor, “comprender y generar mensajes en todas las

situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos.”(Gómez Molina, 2004, p. 491).

Dois aspectos relevantes ao se abordar o componente léxico-semântico, que analisarei neste trabalho, são a introdução sistêmica do léxico e as técnicas de aprendizagem.

Para Gómez Molina (2004) a introdução sistêmica do léxico refere-se ao conjunto de princípios que potencializam a introdução de unidades lexicais novas e que facilitem o processamento verbal dos aprendizes. Ainda afirma que, diante de uma nova unidade léxica, há dois caminhos a serem trilhados: é possível ir do significado à forma ou ir da forma ao significado. Partindo dessa última direção, o autor apresenta diversos modos de transmissão de significados: por demonstração ou desenhos, ou por demonstração verbal (definição ou paráfrase, contextualização da palavra por meio de frases, traduções a outras linguagens, etc.). Para fundamentar-se, o autor elenca os diferentes tipos de definição apresentados por Nation (1990): (a) definição por método direto ou demonstrações: desenhos, ações e objetos; (b) definição analítica ou por abstração: análise de traços básicos, idéias principais que uma palavra contém; (c) definição contextual: o significado se extrai por meio de exemplos ou de situações comunicativas; (d) definição por tradução à língua materna; Nation frisa a necessidade de se variar as definições verbais e não verbais e variar as situações com o intuito de checar se o aprendiz conseguiu compreender o conceito. Ele ainda sugere a combinação da definição analítica com a contextual, sendo a segunda seguida pela primeira, a demonstração seguida da contextual ou da analítica e a contextual seguida da tradução.

O autor não exclui a possibilidade de o vocabulário da língua materna influenciar os significados da língua estrangeira. O aluno, tomando primeiramente como referência sua LM, classifica os significados – o que dá origem a um movimento de significados que pode dar origem a inferências.

(c) O componente pragmático

Segundo Gutiérrez Ordoñez (2004) com o advento do conceito de competência comunicativa, às regras de gramáticas tão enfatizadas foram somados alguns princípios que levam o aluno a construir e compreender: a) mensagens com sentido; b) mensagens coerentes; c) mensagens adequadas; d) mensagens efetivas;

Esse novo quadro, ainda segundo o autor, levou a LA a apoiar-se em disciplinas novas que haviam iniciado seu desenvolvimento dentro da Linguística, como a Pragmática, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, entre outras.

Descreverei nas próximas linhas duas correntes teóricas que têm sido a base das discussões sobre esse componente: a Teoria dos Atos de Fala e as Máximas Conversacionais de Grice.

Ainda segundo Gutiérrez Ordoñez (2004) o “grande salto” dos estudos sobre Pragmática se deu com a **Teoria dos Atos de Fala**, publicada pela primeira vez no livro *How to do things with words?* por J. Austin (1962) que classifica os atos de fala em 3 modalidades: a) o **ato locutivo** (o ato de falar em si); b) o **ato ilocutivo** (os atos que constituem os efeitos de sentido de nossas mensagens); e c) o **ato perlocutivo** (quando alguém interage, emite mensagens com o intuito de modificar conhecimentos, atitudes ou influenciar nossos destinatários a fazer qualquer coisa).

Para exemplificar a teoria dos atos de fala, Gutiérrez Ordoñez (2004) apresenta os seguintes exemplos:

| Expresión Lingüística (significa) | Valos ilocutivo (cuenta como) | Valos perlocutivo (intento de) |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|
| ¡Buenas Tardes! | Saludo. | Agradar. |
| ¡Cabrón! | Insulto. | Enojar. |
| ¡Te quiero! | Declaración de amor. | Enamorar. |
| Padre nuestro, que estás... | Oración. | Conseguir gracias. |
| ¿Tiene usted hora? | Petición. | Enterarse de la hora. |
| Lo siento. | Petición de disculpa. | Conseguir perdón. |
| No tiene importãncia. | Disculpa. | Tranquilizar. |

(Gutiérrez Ordoñez, 2004, p. 538)

Ele ainda destaca que com essa teoria aparece um novo problema metodológico: a extrema variedade contextual. O enunciado “Está frio” por exemplo, pode adquirir vários valores: informação, ordem para fechar a janela, proibição, etc. A questão, desse modo, passa a ser: “Como é possível para os destinatários decifrar valores tão ocasionais?”

A resposta para essa pergunta, ainda segundo o autor, veio com Searle (1969), para quem a realização de um ato ilocutivo exige o comprometimento do falante em manter uma forma de conduta subordinada as seguintes regras constitutivas: a) de

conteúdo proposicional (dizem respeito às restrições semânticas às que se submetem o enunciado que serve de base a um ato de fala); b) regras preparatórias (se ocupam das condições contextuais dos atos de fala); c) regras de sinceridade (necessárias em parte do atos); e d) regra essencial (dá validez social ao ato de fala);

No gráfico abaixo, Gutiérrez Ordoñez (2004) apresenta exemplos adaptados de Searle:

| TIPOS DE ACTO ILOCUTIVO | | | |
|--------------------------------|--|--|-------------------------------|
| Reglas | <i>Pedir</i> | <i>prometer</i> | <i>saludar</i> |
| Contenido proposicional | Acto futuro del O(yente) | Acto futuro del H(ablante) | Ninguno. |
| Preparatoria | El O es capaz de realizar ese acto A. No es obvio que el O lo vaya a realizar en el curso normal de los acontecimientos. | El H es capaz de realizar ese acto A. No es obvio que el H lo vaya a realizar en el curso normal de los acontecimientos. | El H acaba de encontrar al O. |
| Sinceridad | El H desea que el O realice tal acción. | El H desea realizar esa acción. | Ninguna. |
| Esencial | Cuenta como un intento que el O realice A. | Cuenta como un ofrecimiento de realizar A. | |

(Gutiérrez Ordoñez, 2004, p. 539)

Com a Teoria dos Atos de Fala, de acordo com o autor, constatou-se que a fala não se restringe à transmissão de conteúdos decodificados de um falante a um ouvinte, mas que também significa realizar atos. O surgimento dessa teoria implicou profundas transformações no ensino de LE, posto que, para a Abordagem Comunicativa, aprender uma LE consiste em adquirir a capacidade de resolver situações e necessidades comunicativas. Dessa forma, há uma forte ligação entre os conceitos de função comunicativa e ato de fala.

O principal méritos dos estudos em Pragmática foi compreender e descrever a parte oculta das mensagens. No entanto, uma indagação surge como consequência desses estudos: “Como é possível aprender a transmitir conteúdos implícitos em uma segunda língua?” Com essa questão é aberto um espaço para a discussão de alguns conceitos da pragmática do implícito.

O ímplico, segundo Gutiérrez Ordoñez (2004), implica duas dimensões: *os pressupostos* e *as implicaturas*. Os primeiros são de caráter lingüístico, enquanto os segundos, de natureza pragmática. Ele ainda apresenta o seguinte quadro de diferenças que transcrevo abaixo:

| <i>Presupuestos</i> | <i>Subentendidos o implicaturas</i> |
|---|---|
| Perviven en la negación y en la interrogación | No perviven em dichos contextos. |
| Pertencen al componente lingüístico. | Pertencen al componente pragmático. |
| El hablante es responsable. | El hablante no es responsable. |
| El presupuesto es um implícito inmediato. | El sobrentendido es um implícito mediato. |
| Son presentados como algo compartido. | No se presentan como algo compartido. |
| Se interpretan por descodificación lingüística. | Se obtienen por inferência (pragmática) |

(Gutiérrez Ordoñez, 2004, p. 542)

Como a pragmática se ocupa em analisar e interpretar as implicaturas, aparecem duas questões: “Como o ouvinte capta a existência de implicaturas?” e “Como o mesmo percebe que a mensagem supera os limites da literalidade e proporciona conteúdos implícitos?” Essas eram as perguntas que Searle e Grice tinham em mente quando buscavam compreender a interpretação de atos de fala como os que aparecem abaixo:

A - Por que não vamos ao cinema esta noite?

B - Amanhã tenho um exame

Ao reconhecer que o enunciado B era uma recusa ao convite, Searle reconhecia a presença dos seguintes fatores: a) princípios gerais de conversação cooperativa; b) substrato de informação mutuamente conhecida; c) capacidade de raciocínio e inferência; d) presença de certas expressões idiomáticas;

Considerando esses fatores, Grice afirma que os intercâmbios comunicativos são regidos por princípios de boa conduta, conhecidos como **Princípio da cooperação** que englobam 4 máximas: a) **máxima da quantidade** (diga o necessário); b) **máxima da qualidade** (seja sincero); c) **máxima da relação** (seja relevante) e d) **máxima de modo** (seja claro);

Ainda segundo Grice, existe a possibilidade de cumprimento ou violação desse princípio. Ele prevê 4 tipos de violação: a) violação oculta (a mentira, por exemplo); b) negação a cooperar; c) colisão entre duas máximas; e d) violação aberta. A essa última possibilidade, o autor atribui a possibilidade da existência de uma implicatura conversacional. No enunciado “*Um filho é um filho*”, por exemplo, alguém está desrespeitando a máxima da quantidade. No entanto, seu interlocutor passa a raciocinar: se meu interlocutor está cooperando, mas emite uma mensagem que nada me informa,

isso significa que ele quer me dizer algo mais. É nesse instante que seu processador de inferências passa a funcionar para chegar ao sentido.

Para concluir, Gutiérrez Ordoñez (2004) sustenta que as descobertas da pragmática implicam, no ensino de LE, maior atenção às funções comunicativas que estão intimamente relacionadas aos atos de fala e a necessidade de exemplos mais próximos da realidade, posto que tais atos estão presentes na Abordagem Comunicativa.

(d) O componente sociocultural

A Abordagem Tradicional, segundo Miguel (2004), considera a cultura um acessório com função de “enfeite” ou “decoração” nas aulas de LE. Nessa perspectiva, caracteriza-se por: a) estereótipos da cultura legitimada de cada país; b) descontextualização de todos os elementos que integram os materiais; c) total desconexão entre os objetivos da língua e os elementos culturais.

O autor ainda sustenta que com o advento da Abordagem Comunicativa, muitas mudanças ocorreram no paradigma para o ensino de LE, pois uma atuação comunicativa não pode ser considerada adequada e correta somente do ponto de vista lingüístico, sem considerar contexto social. O resultado dessa nova postura implica a transformação de um ensino que se volta exclusivamente para a competência lingüística (conhecimento formal das regras) em um ensino que foca a competência comunicativa (que além do componente lingüístico engloba os componentes discursivo, estratégico e sócio-cultural).

Para o autor, no componente sociocultural se inserem diversos elementos responsáveis pela adequação: o conjunto de informações, crenças, costumes, saberes, objetos e suas posições, modos de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais e rotinas) que influenciarão a atuação comunicativa e que farão com que essa esteja adequada ou não. Veja-se o exemplo:

A - Hombre, Pepe, ¿ya estás mejor?
B - Si. (p. 514)

A resposta de B provoca um comprometimento do ato comunicativo, visto que o interlocutor pode pensar que está sendo inconveniente ou que Pepe está mentindo, de

mal humor, etc. Essas implicaturas não aconteceriam se houvesse uma resposta como a seguinte: “- Si, mucho/bastante/un poco/mejor, gracias”. Nota-se então que as regras socioculturais foram respeitadas – o que permite aos interlocutores uma centralização maior no conteúdo. A partir desse exemplo, segundo a autora, a Abordagem Comunicativa compreende cultura:

(a) como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella Idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen em el hacer cultural de los hablantes; (b) como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo; (c) y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua; (Miquel, 2004, p. 514)

Partindo de uma síntese das várias concepções de cultura, Miquel (2004) apresenta os seguintes constituintes do elemento componente sociocultural: a) **símbolos** (o cor negra dando ideia de luto); b) **crenças** (na Espanha acredita-se que a camomila é um ótimo remédio para dores no estômago); c) **modos de classificação** (por exemplo, no mundo hispânico o sobrenome materno antecede ao sobrenome paterno); d) **atuações** (na Espanha, no dia do aniversário, quem convida as pessoas para festejar ou sair é o aniversariante); e) **pressuposições** (quando alguém é elogiado, espera-se, na Espanha, que a pessoa que recebeu o elogio, diminua a importância do mesmo);

Ela ainda afirma que a interação comunicativa é o expoente máximo das inter-relações entre língua e cultura. Ressalto que, por compartilhar com o autor essa concepção de cultura e componentes socioculturais, as utilizarei durante a análise dos LDs.

(e) O componente discursivo

Tomando como referência Canale (1983), Alonso (2004) compreende o componente discursivo como a capacidade que o aluno possui de interagir (linguisticamente) em um ato de comunicação, captando ou produzindo textos com sentido, adequados à situação e ao tema, compondo um todo coerente. Defende que a dicotomia discurso x texto deve ser esclarecida ao se abordar esse componente.

Discurso é compreendido por Celce-Murcia y Olshtain (2001 a: 4 apud Alonso, 2004) como “un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objeto comunicativo externo y um

interlocutor concreto.” O texto, por sua vez, é o meio pelo qual o discurso se materializa e, segundo Alonso, pode ser considerado: (a) **complexo** porque existe a integração de diversos sub-sistemas; (b) **aberto** por causa da sua dependência frente a fatores externos (receptor, meio, situação comunicativa); (c) **dinâmico** porque todo texto se desenvolve no tempo, tanto na recepção como na produção;

Para o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (2002, p. 139), o aluno discursivamente competente deverá ter a capacidade de estruturar e controlar o seu texto em função da organização temática, da coerência e coesão, da sequenciação natural (lógica, temporal, relações de causa e efeito), do uso de registro (conhecimento das normas de uso e organização textual daquela comunidade) e dos princípios de cooperação de Grice).

No plano macro-textual, os conceitos básicos giram em torno da estrutura global de um texto e de sua organização interna. Nesse momento a distinção entre discurso oral e escrito é de grande importância. Para Moreno (2002), a diferença entre os dois discursos está em seu modo de transmissão: enquanto um é oral, o outro, é gráfico. No entanto, essa distinção não basta, já que a oralidade e a escrita são modalidades não totalmente distantes. Há muitos casos que representam possibilidades intermediárias, como, por exemplo, uma obra de teatro, uma correspondência entre amigos.

Ainda segundo o autor, essas diferenças dependem de quatro aspectos: a) a independência do contexto; b) o cuidado na planificação do discurso; c) a sujeição a convenções formais; d) a efemeridade do discurso produzido. A oralidade depende mais do contexto e está menos sujeita a convenções formais que a escrita que, por sua vez, recebe uma planificação mais cuidadosa e permanente. Bustos (1995 apud Moreno, 2002) destaca que além dessas diferenças existem as de caráter complementar, como por exemplo, o fato de alguns marcadores de discurso e marcas de coesão sejam específicos e outros compartilhados. Ele também sustenta que o discurso escrito permite uma pluralidade de situações de recepção no tempo no espaço.

No presente trabalho observarei como os autores abordaram as variáveis discursivas e a estrutura global do texto nos LDs.

(f) O componente estratégico

É compreendido por Canale (1983) como o domínio das estratégias verbais e não verbais, cuja função é compensar falhas resultantes de uma competência insuficiente ou limitações de atuação.

Faerch e Kasper (1983) apud Fernández (2004), ao abordarem o conceito de componente estratégico, apresentam as seguintes estratégias:

a) estrategias de reducción:

- Formal (fonológica, morfológica y sintáctica)
- Funcional (de actos de habla, funciones discursivas, modalizaciones y temas).

b) estrategias de realización:

I. Compensatorias:

1. No cooperativas:

1.1 Basadas en L1/L3:

- cambio de código;
- adaptaciones de términos de la L1/L3;
- traducciones literales;

1.2 Basadas en la IL (interlengua)

- generalizaciones;
- paráfrasis;
- creación de palabras;
- reestructuraciones;

1.3 Extralingüísticas: gestos, dibujos, etcétera.

2. Cooperativas

- petición directa;
- petición indirecta;

II. Estrategias de recuperación:

1. Esperar, utilizar campos semánticos, utilizar otros lenguajes.

(Faerch e Kasper, 1983 apud Fernández, 2004, p. 579)

Dessas estratégias, ainda segundo os autores, as que tentam compreender a mensagem sem reduzi-la são aquelas que melhor contribuem para a aquisição de uma língua estrangeira, posto que tais estratégias ativam os processos de formação e

verificação de hipóteses e de automatização posterior por meio da prática funcional e formal.

Faerch e Kasper (1983) apud Fernández (2004) ainda afirmam que as estratégias que permitem o desenvolvimento desses processos são: (a) generalização, inferência e transferência para a formação de hipóteses; (b) prática receptiva, produtiva, metalinguística e interativa para a verificação; (c) prática funcional e formal na automatização;

Eles ainda sustentam que o reflexo da ativação dessas estratégias é a criação de palavras, reconhecimento de paradigmas e de regras, compreensão de elementos novos, empréstimos de outras línguas, substituições, paráfrases explicativas, reestruturações, além de pedidos de ajuda direta ao interlocutor ou consultas ao dicionário.

3.2 A expressão escrita

Segundo Bastos (2005), durante muito tempo, em especial no auge do método gramática-tradução, a escrita foi o ponto central nos cursos de línguas. Considerada por muitos um auxílio pedagógico para trabalhar estruturas lingüísticas e vocabulário, a escrita limita-se à aplicação e à avaliação dos mesmos. A pesquisadora ressalta, porém, que, como as demais habilidades lingüísticas, essa atividade engloba os potenciais cognitivos, afetivos e comunicativos.

Começando pelo potencial comunicativo, Bastos (2005), nos recorda que o aprendiz pode escrever tendo como objetivo a auto-expressão e comunicação com seus interlocutores. Assim, ele poderá melhorar estratégias, refletindo sobre usos de estruturas na língua-alvo, escolha de vocabulário, etc.

No que alude ao potencial cognitivo, a escrita, conforme Raimés (1983 apud Bastos, 2005) e White & Arndt (1991 apud Bastos, 2005) auxilia no aperfeiçoamento do raciocínio discente. Esse tipo de linguagem não dispõe de certos recursos (entonação, por exemplo) que a modalidade oral possui, o que força o aprendiz a criar enunciados sem ambigüidades que possam comprometer a comunicação. Além disso, tal expressão possui uma vantagem: o estudante está livre de pressões decorrentes de uma comunicação face a face. A habilidade em questão pode também auxiliar na compreensão da língua estrangeira.

Já o potencial afetivo mostra que a escrita ajuda o estudante “a lidar com seu nível de tolerância”, bem como lhe ajudar a ter “seu próprio tempo” de aprendizagem.

Considerando esses potenciais, Cassany (2004) aponta 4 modelos para o exercício da expressão escrita: a) foco na gramática; b) foco na comunicação; c) foco no processo; e d) foco no conteúdo;

O foco na gramática prevê a associação da aprendizagem da produção escrita com a aquisição da gramática da língua-alvo. A concepção lingüística “subyace en la gramática prescriptiva, asociada con la modalidad estándar de la lengua (dialectos y registros coloquiales tienen escasa presencia)” (Cassany, 2004, p. 929). Ainda segundo o autor, as propostas desse enfoque ou se fundamentam na gramática da oração (ênfase na construção da frase escrita) ou na gramática textual (que englobam aspectos de coesão e coerência). Os conteúdos abordados são as regras de gramáticas e as unidades léxicas. Dentre as atividades comuns a essa abordagem, o autor cita os ditados, as redações, exercícios de transformação de frase ou de manipulação sintática, *clozes* e exercícios de preenchimentos de lacunas. Aulas que seguem essa abordagem obedecem aos seguintes procedimentos: a) explicação da regra gramatical; b) exemplos comentados; c) práticas mecânicas controladas; d) redação; e e) correção do texto com ênfase na gramática;

No enfoque comunicativo, afirma Cassany (2004), há um vínculo da produção escrita com a participação em práticas reais ou verossímeis de comunicação escrita. Os conteúdos de ensino sob ótica comunicativa são os tipos e os gêneros textuais com suas características particulares ao aluno.

A concepção de língua subjacente a esse modelo “es la de una gramática descriptiva y funcional, que adopta el texto como unidad primera y que reconoce la existencia de variedades dialectales y registros lingüísticos diversos” (Cassany, 2004, p. 930). No que concerne aos procedimentos, uma atividade com foco na comunicação segue três etapas: a) leitura e compreensão de modelos de tipos textuais; b) análise lingüística; c) desenvolvimento das práticas lingüísticas (primeiro as controladas e depois as comunicativas). A correção focará aspectos comunicativos, como, por exemplo, a adequação do registro utilizado ao contexto.

A terceira abordagem tem como foco o processo de composição do texto, que, segundo o autor, é mais importante que o texto. O objeto de ensino, nessa perspectiva, são os processos e os sub-processos cognitivos que, por meio das técnicas ou recursos de redação, são evidenciados ao aprendiz. Cassany (1993) lista as seguintes técnicas para desenvolver os processos:

Planificación:

- *Representarse la situación*: responder preguntas (*¿a quién?, ¿qué?, ¿cómo? ...*), analizar al lector (*¿qué sé de él?, ¿qué busca? ...*), elaborar um proyecto de texto, formular en 10 palabras el propósito, establecer um plan de trabajo.
- *Generar ideas*: torbellino de ideas, Philips 66 (torbellino en pequeño grupo), hacer analogias (*si fuera un animal sería...*), escritura automática, explorar un problema, expandir palabras clave.
- *Organizar ideas*: esquema decimal, mapas conceptuales, árbol jerárquico.
- *Ayudar al lector*: marcar visualmente el texto, usar marcadores discursivos.

Revisión:

- *Mejorar el estilo*: aplicar reglas de economía y claridad (frases cortas, estilo verbal y directo...), usar guiones de corrección para géneros.
- *Autorrevisión*: verbalizar el texto, comparar el texto con los planes iniciales, simular la reacción del lector.
- *Colaborar con colegas*: escuchar sus opiniones, preguntarles su punto de vista. (Cassany, 1993 apud Cassany 2004, p. 930-1)

Segundo Cassany (2004), uma aula que siga o modelo processual obedecerá ao seguinte esquema: a) análise da situação; b) busca de idéias; c) organização das idéias; d) redação e revisão dos rascunhos, etc. A correção se caracteriza pela ênfase na qualidade da expressão do texto e no processo de trabalho seguido pelo autor.

O quarto foco recai sobre o conteúdo que se caracteriza pelo uso da escrita como instrumento, por meio do qual o aluno aprende conteúdos de outras disciplinas que não sejam a LE. Durante a compreensão e o desenvolvimento de uma idéia ou tema, dados deverão ser buscados, fazendo com que o aprendiz adquira novos conhecimentos nesse processo de escrita.

Apesar de diferentes, o autor explicita que os quatro modelos¹⁵ são complementares. Ele ainda acredita que as necessidades e os interesses dos alunos, bem como o paradigma didático imperante, são variáveis e influenciarão na escolha a ser feita e usada.

Esses enfoques nos levam à questão dos gêneros textuais. Dolz & Schneuwly (1996), pesquisadores da Universidade de Genebra, retomam o conceito bakhtiniano de gênero de discurso para iniciar uma discussão sobre o ensino de produção textual.

¹⁵ - Ver no ANEXO 4 o quadro que mostra atividades coerentes com cada um dos modelos apresentados por Cassany (2004).

A seguinte classificação é apresentada por Dolz & Schneuwly (1996 apud Bunzen Jr. 2003¹⁶) para auxiliar no trabalho pedagógico com a expressão escrita: (a) documentação das ações humanas, relatar e representar por meio do discurso de experiências vividas, situadas no tempo (cartão-postal, cartas pessoais, diário, depoimento, notícia, etc.); (b) transmissão e construção de saberes, exposição e apresentação textual de diferentes formas dos saberes (relatório, apresentação científica, etc.); (c) instruções e prescrições, descrever ações e regulação mútua de comportamentos (texto instrucional); (d) discussão de problemas sociais controversos, argumentar, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (debate, texto publicitário, carta argumentativa, texto dissertativo-argumentativo, etc.); (e) cultura literária ficcional, narrar e mimeses da ação por meio da intriga na verossimilhança (conto, crônica, roteiro de cinema, etc).

Outras modalidades podem ser acrescentadas a esse elenco de gêneros discursivos como o currículo e a poesia, a título de exemplo.

A reflexão de Dolz & Schneuwly (1996) chama a atenção para a necessidade de atividades com o maior número possível dessas modalidades, visto que cada uma delas exigirá uma ou outra forma gramatical, bem como transmitirá um significado específico. Portanto, o domínio do uso desses gêneros está intimamente relacionado à aquisição da competência discursiva (Canale, 1980).

Ao professor de LE lhes é sugerido por Cicogna & Nuessel (1993 apud Angelino, 2000) que a produção escrita pode ser feita já nos níveis mais básicos, seguindo certas premissas: (a) fornecer sempre exemplos simples e autênticos com os quais o estudante possa familiarizar-se e, a partir desses, começar sua produção; (b) começar com textos breves, aumentando-o gradativamente; (c) facilitar, de início, o processo de escrita, fornecendo uma estrutura graficamente atraente para completar ou uma série de perguntas que imponham um texto já dotado de coerência; (d) indicar o evento comunicativo, envolvido na produção textual; (e) variar a tipologia dos textos; (f) organizar, se necessário, um trabalho preliminar sobre o vocabulário temático; (g) vincular e inserir as atividades de escrita nas funções e no vocabulário temático; (h) evitar a correção com caneta vermelha, posto sua conotação negativa; (i) incluir comentários positivos sobre as partes bem feitas do texto;

¹⁶ Fiz algumas adaptações do quadro que Bunzen Jr. usou para analisar um livro de Cereja & Magalhães (1999) mantendo o que me interessa para observar as atividades destinadas a desenvolver a expressão escrita em livros de espanhol.

3.3 A expressão oral

A fala, aponta Angelino (2000), é uma habilidade de grande importância no mundo em que vivemos, e a que mais recebeu atenção por parte do ensino comunicativo de línguas. Caracteriza-se por, na maioria dos casos, ser produzida e recebida em tempo real. Em virtude da impossibilidade de cancelamento ocorrem frequentes autocorreção e reformulação de enunciados. Ainda, segundo a autora, a entoação, os meios paralinguísticos e o amplo uso de elementos dêiticos são traços característicos da expressão oral, posto que quase sempre os interlocutores se encontram no mesmo lugar ao mesmo tempo.

Ao abordar a expressão oral, Giovannini (1996) divide-a em três micro-habilidades: (a) capacitadoras que se relacionam aos conhecimentos lingüísticos (controle de elementos prosódicos – acentuação, entoação e ritmo; controle de registros – formais e informais); (b) de interação e (c) de atuação que tem a ver com a execução e o controle da interação (ceder turno, manter e sair da conversação)¹⁷.

Em consonância com o exposto, Angelino (2002) acredita que, para uma comunicação eficaz em LE, além de conhecimentos lingüísticos, um estudante necessita desenvolver uma competência sócio-pragmática que lhe possibilite saber escolher as formas para interagir em um contexto sócio-cultural do evento comunicativo. Dessa forma, a expressão oral está fundada no princípio da cooperação. Os falantes devem negociar os sentidos na permuta comunicativa. Para isso, segundo a autora, eles utilizam meios lingüísticos que explicitam as estratégias discursivas para tal fim. Tais recursos, que aparecem divididos em três grupos, servem: (a) para interromper a comunicação para inserir-se e organizar a mudança de turno: operadores como *aliás, me desculpe mas, antes que eu me esqueça*;¹⁸ (b) para solicitar a reação do ouvinte: *está claro?, não?, fui claro?, certo?, está entendendo?*;¹⁹ (c) para fornecer ao interlocutor elementos de controle sobre o andamento da comunicação e sinalar reação: *entendi, é verdade, já, eh, hmm, não me diga, é mesmo*;²⁰

Ainda segundo a autora, um falante não-nativo encontrará dificuldades em utilizar tais operadores. Entretanto, para minimizá-las, emprega outras estratégias que

¹⁷ As listas completas das três habilidades encontram-se no ANEXO 3

¹⁸ No original estavam: anzi, scusa ma, prima che mi dimentichi;

¹⁹ No original estavam: chiaro?, no?, mi sono spiegato?, vero?, mi stai seguendo?

²⁰ No original estavam: ho capito, è vero, già, eh, hmm, dimmi, davvero;

podem ser desenvolvidas didaticamente. Bygate (1984 apud Angelino, 2000) as classifica em 2 grupos: (a) **estratégias de realização**: aproximações como a adaptação de uma palavra da língua materna à língua estrangeira, tradução literal, empréstimo da língua materna, entre outros; (b) **estratégias de “redução”**: elisão das dificuldades fonológicas e da complexidade lexical/gramatical, abandono do tema e simplificação da mensagem.

A esses grupos de estratégias, creio que podemos acrescentar outras como as seguintes citadas por Giovannini (1996) no livro *Profesor en acción*: (a) **estratégias cooperativas**: pedir ajudar aos interlocutores de forma direta (¿Cómo se dice esto?²¹, ¿Cómo se llama ...?²²) ou de forma indireta (um exemplo seria quando um falante deixa um enunciado inacabado para que um de seus interlocutores o acabe, indicando a necessidade de ajuda com um gesto, um olhar, etc.); (b) **estratégias não cooperativas**: aquelas nas quais o aprendiz não solicita ajuda como emprego de gestos, substituição da palavra por sinônimos, paráfrases, reestruturação de frases, etc. As estratégias de realização e as de redução, já citadas por Bygate (1984), também fazem parte desse grupo; (c) **estratégias “de perseverança”**: quando um aluno decide encontrar a palavra, gasta uma parte do tempo para encontrá-la analisando mentalmente o campo semântico ao qual ela pertence, buscando palavras que foneticamente se parecem. Após essa observação são freqüentes perguntas em que se pede que o interlocutor repita a palavra ou a explique. Levantamento de uma hipótese e pedido de confirmação ou consulta ao dicionário (em um momento posterior à interação) são também estratégias deste grupo.

Nos diálogos da comunicação cotidiana, segundo Brown & Yule (1983 apud Angelino, 2000), é possível distinguir entre **diálogo falado transacional** e **diálogo falado interacional**. O primeiro visa essencialmente a passagem de informações, enquanto o segundo, o estabelecimento e a manutenção de bons contatos interpessoais, ou seja, está centrado na interação. Já um diálogo interacional é aquele que ocorre de maneira mais espontânea, não tão previsível e mais criativa. É importante destacar que essas modalidades de diálogos não se excluem, visto que em uma interação verbal é possível notar a presença de ambas, com o predomínio de uma ou outra em certos momentos da interação.

Abordando as técnicas para fomentar a expressão oral em uma aula, Angelino (2000) as divide em três categorias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da

²¹ Como se diz isso?

²² Como se chama ...?

habilidade do falar: (a) **técnicas para exercitar a expressão oral:** exercícios estruturais (atividades mecânicas, cujo objetivo é fixar estruturas e expressões), dramatizações (situações do cotidiano) e role play (situações guiadas baseadas em um diálogo já feito, nos quais os estudantes interagem variando alguns elementos); (b) **atividades de interação em sala:** jogos, solução cooperativa de problemas, discussões e debates, monólogo, enquetes para completar uma informação e entrevistas; (c) **técnicas de simulação:** jogos de roles play (simulação em que o estudante interage livremente com base em informações referentes aos participantes a à situação), diálogos dirigidos (há uma pauta que deve ser seguida não permitindo variação e/ou introdução de um outro tema), telefonema e conversas on-line;

Uma atividade de expressão oral, segundo Giovannini (1996), deve atender às seguintes características: (a) ser significativa; (b) estar muito próxima da realidade dos alunos; (c) ser aberta (a atividade não deve conter uma única resposta possível e permitir ao aluno dizer o que ele quer ou introduzir outros temas); (d) incluir um feedback significativo (correção de conteúdo e não de forma);

Sobre essa última característica da expressão oral, gostaria de frisar que concordo com o autor no que diz respeito a um feedback significativo (correção de conteúdo). No entanto, creio que uma correção das formas lingüísticas também é de grande importância, pois o emprego incorreto das mesmas, no caso das línguas neolatinas, por exemplo, pode comprometer o significado – uma das principais preocupações do ensino comunicativo. Parece-me, desse modo, que o feedback de uma atividade de expressão oral pode abranger tanto correções de conteúdo como de forma.

O autor ainda recorda que devemos deixar bem claro aos nossos alunos o objetivo, o produto esperado e a organização da atividade bem como seu procedimento. Tal postura pode motivar o engajamento do aprendiz na realização da atividade de expressão oral proposta.

Para a operacionalização dos conceitos descritos há pouco, Giovanini (1996) propõe uma seqüência para a realização de atividades de expressão oral: (a) **pré-atividade:** é o momento em que professor e alunos compartilham os objetivos, a razão e os procedimentos que serão adotados. Nessa etapa podem ser estabelecidos critérios para que a expressão oral seja considerada satisfatória. Um modelo do que deve ser feito durante a atividade também pode ser apresentado; (b) **atividade:** o professor deve estar atento às dificuldades dos alunos e corrigir os possíveis erros surgidos durante a

interação; (c) **pós-atividade**: neste momento o professor deve fazer com que a atividade possibilite uma continuação (atividades com outras habilidades, por exemplo).

3.4 A compreensão oral

Segundo Lucas (2005) as atividades que dizem respeito à compreensão oral são completamente ignoradas em aulas de LE tanto da rede pública como da particular. No entanto, são inúmeras as situações de comunicação em que o falante terá de fazer uso da compreensão oral. Por isso, a prática dessa habilidade deve fazer parte do ensino de LE. O *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (2001), documento que apresenta diretrizes para o ensino de LE nos países da União Europeia, por exemplo, classifica como atividades de compreensão auditiva: (a) escutar declarações públicas (informação, instruções, avisos, etc.); b) escutar meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema, etc.); c) escutar conferências e apresentações em público (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos e etc.); d) escutar conversações por acaso, etc.

Um falante (não importa se nativo ou não), segundo Rixon (1992 apud Lucas, 2005), ao trabalhar a compreensão oral, acaba por fazer uso de outras habilidades lingüísticas, pois ele pode tomar notas, pedir esclarecimentos (em alguns casos), selecionar as informações relevantes, entre outras tarefas. Ele ainda aponta alguns aspectos que podem dificultar a compreensão por parte do falante. São eles: (a) dificuldade (e até mesmo a impossibilidade) de se pedir esclarecimentos, como no caso de ter que assistir a uma conferência; (b) ruídos decorrentes da má transmissão dos aparelhos eletrônicos e/ou ruídos do ambiente em que ocorre a interação verbal; (c) ausência de um auxílio visual que facilite a compreensão; (d) necessidade de cooperação por parte dos inter-locutores, como em uma reunião por exemplo; (e) solicitação da intervenção do falante em uma interação verbal. Também é destacado pelo autor que além dessas dificuldades, comuns ao nativo e ao não-nativo, este último ainda enfrenta dificuldades extras como, por exemplo, o desconhecimento de um dado vocábulo, de uma estrutura lingüística da língua-alvo ou de um dado “gênero” oral e sua organização na língua e na cultura estrangeira.

Em uma prática da compreensão oral consoante com a Abordagem Tradicional tem por objetivo fornecer ao aluno um modelo de língua que o mesmo deverá seguir e utilizar. Geralmente, segundo Brown & Yule (1991 apud Lucas 2005), materiais

didáticos que seguem essa abordagem se caracterizam por: (a) propor, aos alunos, segmentos longos da linguagem oral; (b) expor duas ou mais vezes o aluno ao texto gravado; (c) incluir um questionário relacionado ao conteúdo do texto escutado; (d) apresentar, antes da exposição ao texto, notas sobre o conteúdo, bem como sobre as “palavras difíceis” que surgirão ao longo do texto.

A principal crítica dos lingüistas a essa prática é o enorme distanciamento existente entre essa prática e a experiência de um nativo ao estar em contato com a linguagem oral.

A prática tradicional, ao acreditar que um nativo compreende 100% do que ouve, causa no aluno uma sensação desconfortável ao trabalhar com a compreensão oral. Essa “pressão” parece ser sem fundamento, visto que um falante nativo faz uso de “interpretações parciais e razoáveis do que ouve, suplementado – muitas vezes erroneamente – palavras perdidas por outras que atendam às suas expectativas”. (Lucas, 2005, p. 107). Assim, muitos professores acabam por exigir dos alunos um nível de compreensão que muitos nativos (para não dizer todos) não atingem.

Em uma Abordagem Comunicativa da prática de compreensão oral, o docente deve deixar claro ao aluno que ele deve chegar a uma interpretação razoável do material ouvido, ou seja, seu foco deverá ser as informações que são relevantes na amostra da língua estrangeira e não uma análise detalhada de todas as palavras e estruturas presentes no texto. Brown & Yule (1991 apud Lucas 2005) também recomendam a indicação do contexto sócio-cultural em que se insere o texto gravado aos alunos. Rixon recorda que os professores devem fazer com que os alunos se submetam a situações reais de comunicação.

Durante as atividades de compreensão oral, Brown & Yule (1991 apud Lucas 2005) sugerem que os alunos recorram ao *suporte externo*, conjunto de artifícios para melhorar a compreensão do aluno em língua estrangeira. São exemplos dessas estratégias, a observação do ambiente visual (gestos, desenhos, gravuras, objetos reais) presentes na interação verbal, as transcrições do texto oral (que podem ser usadas antes ou depois de se escutar a gravação) e as perguntas de esclarecimento (no caso das conversas).

O processo de compreensão é consequência de uma inter-relação de fatores: competência comunicativa, conhecimento de mundo e processos cognitivos. Esta relação ativa a *Expectancy Grammar* que, segundo Oller (1979 apud Ballarin, 2000), é entendida como a capacidade de prever o que pode ser dito ou escrito em uma

determinada situação, usando um certo léxico quando se fala ou escreve em um dado contexto, quando se usa determinado tipo de texto/gênero textual e uma certa sintaxe.

Ensinar a compreender uma língua comporta, então, o afinamento, a potencialização e a ativação constante de todas as estratégias e processos cognitivos que sustentam a *Expectancy Grammar*. Brown & Yule ainda defendem que o aluno deve ser exposto às mais variáveis possibilidades de uso da língua estrangeira.

Para Gil-Torresano (2004), as atividades de compreensão oral podem ser planejadas conforme os seguintes aspectos: (a) em função da língua (textos orais e input que o ouvinte deve compreender); (b) em função das situações comunicativas com as quais o aprendiz se deparará; (c) em função das habilidades e estratégias que o ouvinte deve desenvolver²³; e d) em função da tarefa comunicativa a ser desenvolvida.

Ao abordar o planejamento de exercícios de compreensão oral em função de (d) tarefa comunicativa, Gil-Torresano (2004), aponta para duas etapas: as tarefas pré-comunicativas e as de compreensão ou comunicativas. As primeiras, ainda segundo a autora:

tienen la finalidad de servir como guía para notar unidades, procedimientos y estrategias. Por otro lado, ofrecen la posibilidad de activar y enriquecer conocimientos declarativos y procedimientos relevantes para la comprensión. (Gil-Torresano, 2004, p. 910)

As atividades pré-comunicativas podem ser agrupadas em dois grupos segundo Goh (2003). As primeiras, orientadas ao idioma, tem como objetivo “preparar os alunos para o tipo de linguagem e, até mesmo, para as palavras que poderão ouvir” (Goh, 2003, p. 49). As segundas, orientadas ao conhecimento, “prepararam os alunos incentivando-os a ativar ou adquirir tipos relevantes de conhecimento de mundo” (Goh, 2003, p. 49)²⁴.

As tarefas de compreensão ou comunicativas, segundo Gil-Torresano (2004), caracterizam-se por “proporcionar a los estudiantes experiencias comunicativamente auténticas como oyentes de la lengua que aprenden” (p. 910). Tais atividades devem ser agradáveis, desafiantes e próximas da realidade do aprendiz. No que diz respeito ao grau de dificuldade, não devem ser tão simples que se tornem fáceis demais e não tão difíceis que levem à frustração.

²³ Com relação à (c), ver taxonomia no ANEXO 5.

²⁴ Ver no ANEXO 6 os tipos de atividades de pré-comunicativas listados por Goh.

As considerações do parágrafo anterior dependerão de 3 fatores: a situação (a comunicação deve ser realista de forma que o aluno possa estabelecer uma relação entre aquilo que ocorre na sala de aula e o que acontece na vida real.), o texto (deve ser autêntico e natural) e a tarefa (deve ser significativa). As atividades de compreensão são divididas por Gil-Toresano (2004) em 3 grupos: (a) escuta atenta; b) escuta seletiva e c) escuta global.

As atividades de escuta atenta têm como objetivo desenvolver a atenção a um processo rápido e à reação imediata. São exemplos dessa modalidade: gravações como avisos de alto-falantes ou serviços de informações telefônicas. A obtenção de informações é a meta dos exercícios de escuta seletiva. Dentre as atividades desse tipo de escuta estão os exercícios com perguntas sobre o texto ouvido. As atividades de escuta global se caracterizam por estimular a representação global do sentido, estando, desse modo, o aluno livre para utilizar suas próprias estratégias.

3.5 A compreensão escrita

Segundo Scaramucci (1995), as pesquisas em Lingüística Aplicada no Brasil apontam três grandes concepções de leitura: o modelo ascendente ou de decodificação, o modelo descendente e o modelo interativo.

O modelo ascendente se caracteriza por ter um fluxo de informação, que se inicia com a percepção dos dados na página impressa, procedendo em uma seqüência serial fixa, quase mecânica, sempre das unidades menores (reconhecimento de letras e palavras) para as maiores (frases, orações, ligações intersentenciais), até chegar ao significado.

Esse modelo entende a leitura como uma visão de extração de significado, em que o texto é visto com o foco na decodificação, ou como um objeto completamente determinado. O leitor, nessa concepção, atua como um analisador de insumo gráfico, tendo em vista que suas contribuições para a compreensão são totalmente ignoradas.

O modelo descendente altera a ênfase do texto para o leitor. O fluxo principal da informação inicia-se no leitor direcionando-se em direção ao texto, tido por esse modelo como um objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor impor-lhe uma estrutura e (re)criar um significado (Kleiman, 1989a).

A leitura é, dessa forma, um jogo psicolingüístico de adivinhação, cuja compreensão é fortemente determinada pelo universo do leitor. Ele não é apenas um

participante ativo de seu processo, visto que, toda a sua experiência ou conhecimento prévio exerce um papel significativo no processo. A leitura passa a ser um ato cognitivo.

O modelo interacional de leitura se caracteriza por ter um fluxo de informação ascendente e descendente ao mesmo tempo. Dessa forma o ato de ler é compreendido como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa (um processo perceptivo) quanto à informação que o leitor traz para o texto (seu conhecimento prévio), um processo cognitivo.

Esse modelo de leitura, para Moita Lopes (1996), considera dois tipos de conhecimento: o sistêmico e o esquemático. O primeiro diz respeito à tudo aquilo que o aprendiz sabe sobre a língua (léxico, sintaxe e semântica), havendo uma interpretação do significado das palavras. Sobre essa interpretação, Adams (1980 apud Silva, 2001) nos lembra que “o significado das palavras individuais é difuso e ambíguo e, no discurso, torna-se definido à medida que as palavras inter-relacionam-se umas com as outras”. (p. 80)

O ato de ler, segundo Silva (2001), citando Adams (1980), não se restringe a reconhecer o significado de uma palavra em sua relação com outras de um mesmo enunciado, pois o processo de leitura implica outros aspectos como o sintático (que varia conforme o registro, o tipo de leitura e a língua estudada). Huggins & Adams (1980) ainda recordam que o indivíduo deve compreender o modo como as palavras isoladas se organizam em unidades sintáticas maiores, como também conhecer as regras básicas de sintaxe da língua alvo e os contextos aos quais tais regras se aplicam. Essa aplicação de regras pode ser chamada, retomando a nomenclatura de Huggins & Adams (1980 apud Silva, 2001), de Pragmática – conjunto de regras que organizam o uso social da língua, ou seja, as regras que determinarão qual tipo de construção é o mais adequado a uma dada situação.

Retomando Moita Lopes (1996), além do sistêmico, há o conhecimento esquemático que se refere ao conhecimento de mundo que o aprendiz possui, o que permite ao mesmo criar expectativas sobre o que está presente no texto, iniciando um diálogo com o autor. De acordo com Smith (1978 apud Silva, 2001), a compreensão de um texto começa por um exame que nossa mente faz das informações que possuímos, o que nos permite extrair um sentido do mundo, aprendendo mais sobre ele. Assim, o leitor é parte de um processo de negociação do significado com o escritor. No processo

de leitura interativa, leitor e escritor interagem ao longo do texto, construindo significados e, nessa busca, vão ajustando seus respectivos esquemas.

Os modelos interacionais de leitura, além de compreenderem os conceitos de competência lingüística (Chomsky) e competência comunicativa (Hymes), ainda implicam o conceito de capacidade (Widdowson, 1983), que diz respeito à habilidade de o indivíduo “realizar a linguagem no uso” (p. 141). Portanto, para o modelo interacional de leitura: competência lingüística + competência discursiva (competência comunicativa + a noção de capacidade) = “projeção, por parte do leitor, do seu conhecimento esquemático no texto, através dos procedimentos de interpretação”. (p.142).

Este modelo prevê que além de questões sistêmicas, esquemáticas e pragmáticas, há ainda, questões referentes ao uso da linguagem na sociedade (projeção de valores e crenças na construção do significado, por parte do leitor e do escritor).

Algumas estratégias de leitura são apresentadas por Silva (2001), em sua dissertação de Mestrado sobre a compreensão na leitura em língua estrangeira. Para isso, ela retoma O'Malley & Chamot (1993) que dividem as estratégias em três grupos: as metacognitivas, as cognitivas e as sociais.

Com as **estratégias cognitivas** o aprendiz atua diretamente na informação que lhe aparece, controlando-a com o propósito de potencializar sua aprendizagem em língua estrangeira. Enquadram-se no grupo das estratégias cognitivas: **(a) fontes empregadas**: se referem a recursos como dicionários, enciclopédias, glossários, entre outros; **(b) repetição**: há uma imitação de um dado modelo lingüístico, inclusive por meio de práticas lingüísticas e um ensaio silencioso; **(c) agrupamento**: ocorre quando o aprendiz agrupa palavras e/ou conceitos, com base no significado ou em atributos; **(d) dedução**: trata-se da “aplicação de regras para entender ou produzir a segunda língua ou criação de regras baseadas em uma análise lingüística.” (p. 81); **(e) criação de imagens mentais**: uso de imagens visuais no entendimento ou recordação de uma nova informação; **(f) representação** auditiva: se refere ao “planejamento anterior mental do som de uma palavra, frase ou qualquer outra seqüência mais longa.” (p.81); **(g) método da palavra-chave**: conforme as autoras “o aluno procura lembrar-se de uma nova palavra na segunda língua, seja por meio da identificação de uma palavra familiar na primeira língua que pareça similar à nova palavra, seja pela criação de imagens de alguma relação com a palavra homônima na língua materna e a nova palavra na segunda língua.”(p. 82); **(h) elaboração**: trata-se da associação, a um conhecimento anterior, de

novas informações por meio de associações pessoais significativas ou por meio da relação entre partes diferentes da nova informação; **(i) transferência**: no momento da produção ou da compreensão, o aluno lança mão de conhecimentos lingüísticos ou habilidades previamente conhecidas; **(j) inferência**: uso de informações conhecidas na tentativa de compreender o significado de novas informações, fazer projeções e notar alguma informação que esteja faltando; **(k) anotações**: o aluno toma nota de conceitos e pontos-chave durante a leitura sob forma de abreviações ou formas numéricas, gráficas, visuais ou formais verbais; **(l) recombinação**: há nesta “a construção de uma oração ou seqüência lingüística mais longa e significativa por meio da combinação de elementos conhecidos de um modo novo” (p. 82); **(m) síntese**: o aluno elabora um resumo mental, oral ou escrito das informações contidas no texto lido; **(n) tradução**: durante o entendimento e produção da segunda língua o aluno pode recorrer a traduções como base.

As **estratégias metacognitivas** dizem respeito ao planejamento, aos processos de atenção e ao monitoramento mobilizados para o controle da recepção e da produção lingüística. São exemplos de estratégias metacognitivas: **(a) planejamento organizador** avançado: pelo skimming, os alunos fazem projeções sobre as idéias e os conceitos contidos no material lingüístico; **(b) atenção dirigida**: os aprendizes canalizam forças em uma dada tarefa, não se preocupando com coisas que podem distraí-los; **(c) planejamento funcional**: os alunos buscam elementos lingüísticos que a tarefa a ser feita exige; **(d) atenção seletiva**: segundo os autores, é por essa estratégia que “os alunos decidem aspectos específicos do insumo que empregarão”; **(e) monitoramento/auto-monitoramento**: há uma observação durante a leitura e/ou a observação da performance da produção oral ou escrita quando esta ocorre; **(f) auto-avaliação**: ao final da atividade, o aluno observa seu desempenho a partir de uma padrão determinado anteriormente.

Já as estratégias sociais são aquelas, segundo Oxford (1990 apud Silva, 2001), que permitem ao aprendiz controlar seu estado emocional, mantendo-se motivado, e conseguir ajuda quando precisar durante a execução de uma tarefa. Estão nesse grupo estratégias como: **(a) perguntas de esclarecimento**: durante a atividade o aluno busca, com colegas e com o professor, informações e exemplos ou uma verificação; **(b) cooperação**: visando à resolução de um problema, reunir informações, checar alguma tarefa, obter *feedback* da produção oral ou escrita, os alunos realizam um trabalho em grupo ou em dupla;

Segundo Jesus (2005), ainda há um quarto modelo de leitura, bastante presente nos Estados Unidos, porém pouco aceito no Brasil: **a perspectiva engajada**. Ainda segundo o mesmo autor, essa perspectiva teórica dá grande importância à relação entre leitura e memória, que é dividida em 3 setores: **(a) memória de longo prazo**: nesta são retidas todas as informações de exigem duração. Eventos importantes da vida de um indivíduo, como por exemplo, o primeiro emprego, são armazenados nesta memória; **(b) memória de curto prazo**: as informações aqui guardadas ficam por pouco tempo. Por exemplo, um número de telefone dito pela primeira vez; **(c) memória de trabalho**: esta busca nas outras duas memórias informações que unidas às informações do ambiente em que se encontra, dirige as atitudes do indivíduo.

A memória é importante na educação escolar por arquivar informações na memória de longo prazo que serão exigidas do aluno em algum momento de sua vida.

Em seu artigo, Jesus (2005) cita Bear (2002) que aponta para dois tipos de memória: **(a) memória declarativa**: diz respeito “à capacidade humana de narrar eventos, descrever fatos e sistemas complexos, permitindo assim a comunicação” (Bear, 2002 apud Jesus, 2005, p. 119); **(b) memória não-declarativa**: esta engloba uma série de competências especiais como a dança e as habilidades esportivas, por exemplo. É nesta memória que a língua está estruturada. Eis porque nesta perspectiva, a língua é compreendida como uma aptidão.

Nesta perspectiva, a leitura rápida, extensa e superficial de um texto pouco contribui com a aprendizagem. Este modelo parte da premissa que “ler elaboradamente implica distribuir os engramas na estrutura cognitiva, associando-os a outros já existentes, formando assim redes ou campos de conhecimento. Para a educação, esta é a leitura que interessa e que faz a grande diferença”. (p. 124). Dessa maneira, em um primeiro momento, o aluno deverá fazer uma atenta observação do texto, para em um segundo instante, analisar os conceitos e proposições principais. Na última etapa, a aprendiz elaborará sínteses a partir da relação estabelecida entre as novas informações e as que se encontram em sua estrutura cognitiva.

Com tudo o que foi apresentado em mente, no próximo capítulo inicio a descrição e análise dos LDs para a partir da descrição dos dados estabelecer o panorama histórico da produção de LD de espanhol no Brasil e responder às perguntas de pesquisa do presente estudo.

4. A ANÁLISE DOS LDS

4.1 LDs do Ensino Fundamental (ciclo I)

As análises desta subseção contemplam os seguintes títulos:

| LIVRO | AUTOR |
|---|--------------------------------------|
| 1. ¿Quieres aprender español? - 1995 | M.E. Balletero-Álvarez et al |
| 2. Bienvenidos: español para niños – 2000 | Gladys S. Carvajal et al |
| 3. Olé - 2007 | Henrique Romanos et al |
| 4. Mi mundo y yo - 2008 | María de los Ángeles J. García et al |

Quadro 1 - Os LDs destinados ao ciclo I do Ensino Fundamental

A - Competência comunicativa

A ausência de um trabalho que contemplasse todos os componentes da competência comunicativa foi constatado. Os componentes sociolingüístico, estratégico e discursivo não são abordados em nenhuma das obras que compõem este primeiro grupo. A título de exceção, encontrei no volume 2 do título (2) *Bienvenidos: español para niños (2000)* uma atividade que aborda a diferença entre situações formais e informais em espanhol no momento de se cumprimentar alguém.



Figura 1

É possível afirmar que há uma tendência a um foco maior nos componentes lexical e gramatical. No que se refere ao léxico, com exceção de (1) *¿Quieres aprender español?* (1995), que logo de início aborda aspectos gramaticais do espanhol, as demais obras apresentam uma série de palavras a serem assimiladas pelos alunos. Essa tarefa é feita por meio da repetição mecânica. Técnicas como o uso de figuras acompanhadas de seus nomes em espanhol, músicas infantis e folclóricas (utilizadas para a assimilação de conteúdos gramaticais) são atividades comuns a todos esses LDs.

Em (2) *Bienvenidos: español para niños (2000)* e (3) *Olé (2007)* aparecem exercícios de recordar e colar gravuras junto aos nomes em espanhol, fazer palavras cruzadas ou caça-palavras e seguir com o lápis os pontos que, após preenchidos, formam um item lexical em treino. Com exceção da última atividade, as autoras da coleção (4) *Mi mundo y yo (2008)* lançam mão das mesmas técnicas. Enfim, há uma falha comum a todos os LDs desse grupo: o contexto de ocorrência da palavra é desconsiderado.

Quanto aos conteúdos gramaticais, foi notado que todas as coleções se limitaram ao nível formal (estruturas linguísticas). O que varia, no entanto, é a forma como tais estruturas são abordadas. As coleções (3) *Olé (2007)* e (4) *Mi mundo y yo (2008)* evitam esquematizar os conteúdos gramaticais nos primeiros volumes, tratando-os a partir do terceiro. No entanto, é nessa parte que se encontram as diferenças entre os dois títulos.

Os volumes da série (3) *Olé (2007)* apresentam as estruturas inseridas em diversos enunciados sem quaisquer sistematizações para que o aluno possa entender e produzir. Já os livros 3, 4 e 5 de (4) *Mi mundo y yo (2008)*, além de sistematizar partes de alguns conteúdos gramaticais, exercícios gramaticais são apresentados nas páginas seguintes.

Na obra (2) *Bienvenidos: español para niños (2000)* a presença de um esquema que parte das formas mais fáceis até as mais complexas. As estruturas linguísticas ensinadas obedecem à seguinte ordem: (1º) Sujeito + verbo copulativo (ser) + predicado; (2º) Sujeito + verbo transitivo + complemento ou dativo; (3º) Adjunto + sujeito + verbo + complemento. Essa sequência é a base da organização dos conteúdos da obra, variando o vocabulário a cada unidade. Não há uma sistematização como em (4) *Mi mundo y yo*, mas é bastante nítida a preocupação com os aspectos gramaticais.

Por fim, (1) *¿Quieres aprender español? (1995)* caracteriza-se por uma sistematização que inclui até termos técnicos na descrição da gramática. Veja-se a gravura a seguir:

NUEVA INFORMACIÓN

Hay adverbios que sufren algunos cambios, es lo que se llama

APÓCOPE

(Apócope es una palabra griega que quiere decir “pérdida” de letras.)

Así:

MUCHO → MUY

caso 1: **MUCHO + ADJETIVO = MUY BONITO**

caso 2: **MUCHO + ADVERBIO = MUY BIEN**

Pero, se dice: mucho peor y mucho mejor = son excepciones.

Figura 2

Creio não ser possível afirmar que os LDs analisados nesta seção apresentam atividades que permitam ao aluno adquirir uma competência comunicativa básica, visto que os componentes sócio-culturais, discursivo e estratégico são ignorados. Por isso, acredito que uma lacuna a ser superada por futuras publicações destinadas ao ciclo I do Ensino Fundamental é a elaboração de atividades que não se restrinjam ao componente gramatical, mas que também facilitem a aquisição dos demais componentes da competência comunicativa.

B - Compreensão escrita

Foi constatado uma escassez de atividades de compreensão escrita nos LDs analisados. É possível confirmar a ausência de um trabalho cujo objetivo fosse abordar as estratégias de leitura. Mesmo assim, no que se refere ao modelo de leitura empregado, é possível classificá-los da seguinte forma,:

| MODELO DECODIFICAÇÃO ASCENDENTE | DE OU | MODELO DESCENDENTE | MODELO INTERATIVO |
|---|-------|---|-------------------------|
| (1)¿Quieres aprender español? (1995) | | (2)Bienvenidos: español para niños (2000) | (4)Mi mundo y yo (2008) |
| (2) Bienvenidos: español para | | (4)Mi mundo y yo (2008) | |

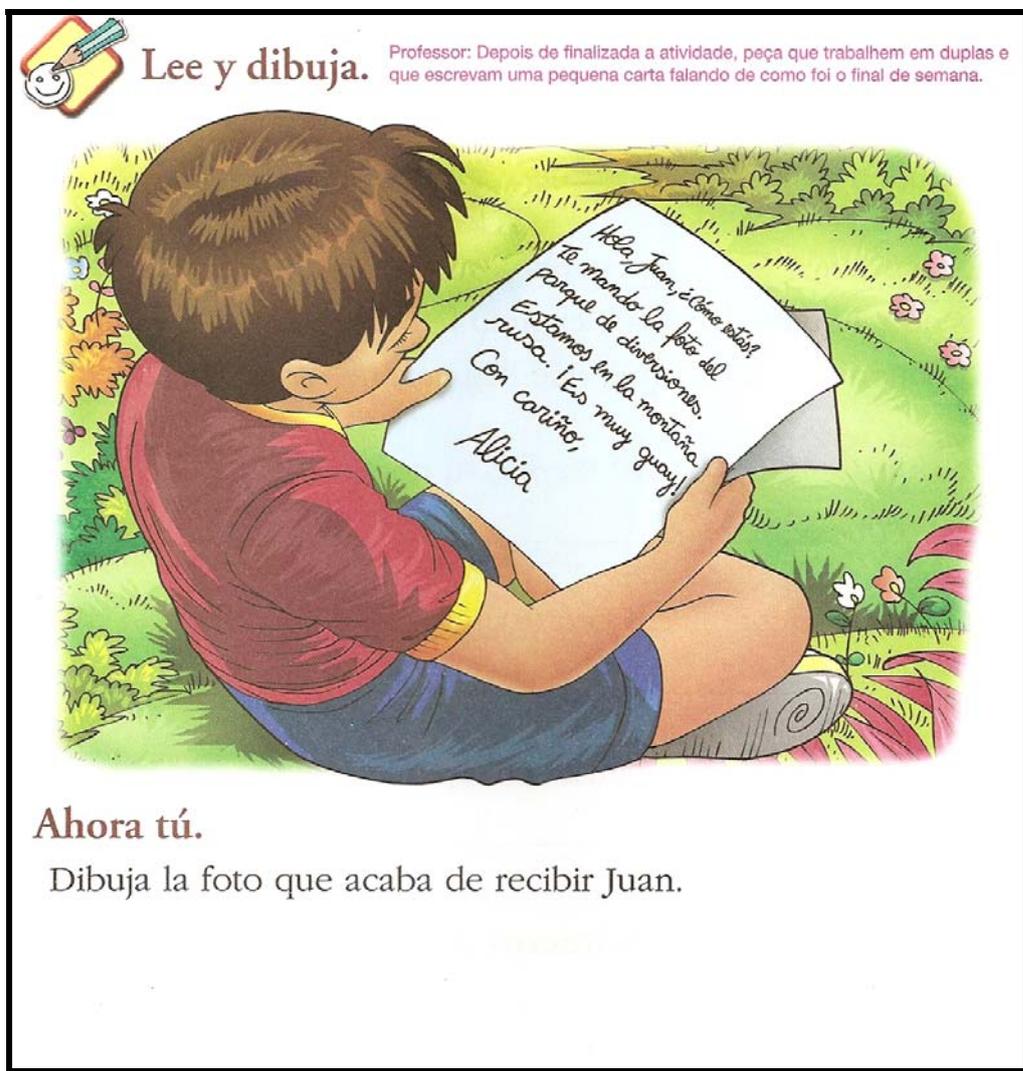
| | | |
|--------------|--|--|
| niños (2000) | | |
|--------------|--|--|

| | | |
|--------------------------|--|--|
| (4) Mi mundo y yo (2008) | | |
|--------------------------|--|--|

Quadro 2 - A presença dos modelos de leitura nos LDs do ciclo I

Um aspecto atípico chama atenção nessa análise: a presença de atividades que partem das premissas do modelo descendente de leitura ((2) *Bienvenidos: español para niños (2000)* e (4) *Mi mundo y yo (2008)*), passando pela decodificação e interação.

Na obra (3) *Olé (2007)*, aparece somente um exercício de compreensão leitora. Ver gravação:



Lee y dibuja. Professor: Depois de finalizada a atividade, peça que trabalhem em duplas e que escrevam uma pequena carta falando de como foi o final de semana.

Hola Juan, ¿cómo estás?
Te mando la foto del
parque de diversiones.
Está muy en la montaña
ruda. ¡Es muy guay!
Con cariño,
Alicia

Ahora tú.
Dibuja la foto que acaba de recibir Juan.

Figura 3

Nesse exercício, prevalece o modelo interativo, pois no desenho que o aluno tem de fazer, ele retoma seu conhecimento de mundo sobre parques de diversão.

A coleção *¿Quieres aprender español?* (1995), por outro lado, é a única desse grupo a trabalhar de forma exclusiva o modelo de decodificação.

C – Expressão escrita

No que concerne à expressão escrita, há uma tendência a evitar o trabalho com essa habilidade. Creio que tal postura se justifique pelo fato de os LDs do ciclo I do Ensino Fundamental se destinam a alunos que ainda estão em fase de alfabetização e letramento.

No entanto, foram encontradas algumas tentativas, de trabalhar a expressão escrita, ainda que de forma superficial, na elaboração de bilhetes e pequenas cartas a familiares e amigos. Na maioria dos casos, são apresentados pequenos textos incompletos, devendo os discentes completá-las com informações previamente dadas ou com informações de seu cotidiano, como é possível observar na gravura, extraída do volume 2 da coleção *¡Olé!*, que segue:



Escribe.

Professor: Antes da atividade, dê um modelo de cartão de Natal.
Ex.: "Felices fiestas" / "Feliz Navidad y Próspero Año Nuevo".
Os alunos devem ilustrar e escrever uma frase em espanhol.

Completa esta carta al Papá Noel con lo que quieres que te regale en esta Navidad.



Papá Noel,
En Navidad quiero
recibir de regalo

(tu nombre)

Respuesta personal.



En equipo.

Vamos a hacer
una tarjeta gigante
con felicitaciones
de Navidad.



Figura 4

Em certos casos, os textos são utilizados para aquisição de vocabulário, como a atividade que aparece a seguir, retirada do volume 2 da coleção (2) *Bienvenidos!*, na página 47:

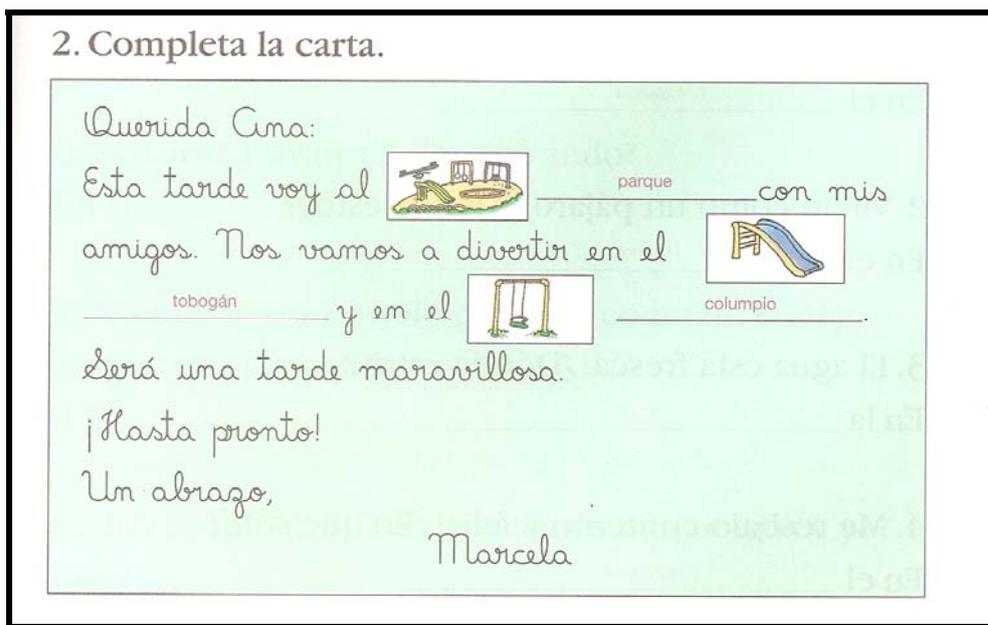


Figura 5

Vê-se então que a expressão escrita tem um papel secundário no grupo em questão..

D - Compreensão oral

Quanto à compreensão oral, foi possível classificar os LDs do ciclo I da seguinte forma:

| ABORDAM A COMPREENSÃO ORAL | IGNORAM A COMPREENSÃO ORAL |
|---------------------------------------|--|
| (1) ¿Quieres aprender español? (1995) | (2) Bienvenidos: español para niños (2000) |
| (4) Mi mundo y yo (2008) | |
| (3) ¡Olé! (2007) | |

Quadro 3 – A presença da compreensão oral

A coleção *Bienvenidos (2000)* é a única desse grupo a não conter exercícios de compreensão oral. Suas fitas apresentam a leitura dos textos e diversas palavras que aparecerão ao longo da obra, devendo o professor fazer com que os alunos ouçam e repitam o que escutam.

As outras obras se caracterizam por trabalhar a compreensão auditiva com foco na forma. Não encontrei quaisquer atividades cujo foco fosse o significado – uma lacuna preocupante no que se refere à compreensão oral.

A obra (1) *¿Quieres aprender español?* (1995) trabalha exclusivamente com ditados. Veja-se a gravura abaixo.

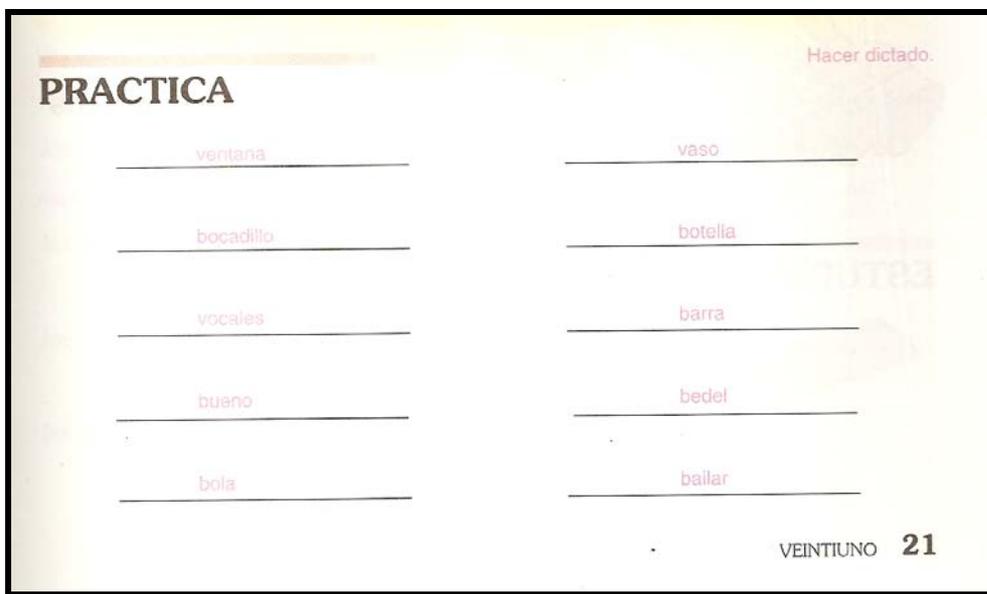


Figura 6

(4) *Mi mundo y yo* (2008) exercita a compreensão oral por meio de atividades de múltipla escolha. No entanto, com uma característica importante: o aluno deverá optar por uma palavra entre duas ou três que complete a frase ou escolher entre duas palavras (escrita ou desenhadas) àquela que é a citada na gravação.

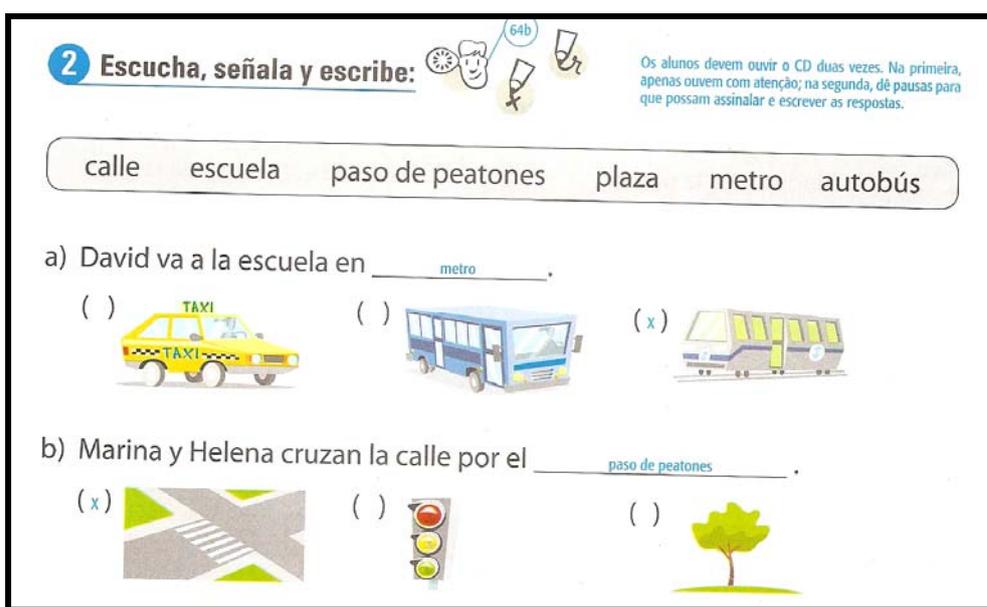


Figura 7

A coleção (3) Olé (2007) se destaca pela submissão dessa habilidade à aquisição de vocabulário. Veja-se a gravura seguinte.



Figura 8

Conforme constatado, os exercícios de compreensão oral, caracterizam-se pelo objetivo único de treinar a aquisição de vocabulário, o que implica uma lacuna a ser preenchida por edições futuras: exercícios de compreensão oral em que haja atividades com finalidades comunicativas.

E – Expressão oral

No que concerne à expressão oral, os LDs foram classificados da seguinte forma:

| EXPRESSÃO ORAL POR MEIO DA REPETIÇÃO MECÂNICA | EXPRESSÃO ORAL POR MEIO DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS |
|---|---|
| (1) ¿Quieres aprender español? (1995) (2) Bienvenidos: español para niños (2000) (4) Mi mundo y yo (2008) | (3) ¡Olé! (2007) |

Quadro 4 – Repetição mecânica e prática comunicativa na expressão oral

Excetuando a coleção (3) *¡Olé!* (2007), cujas atividades de expressão oral tentam aproximar-se do ensino comunicativo, as demais se caracterizam por uma forte ênfase na repetição como forma exercitar a oralidade. Em todas elas foi notada a ausência de atividades que levassem o aluno a agir com autonomia ao falar.

No que concerne às funções comunicativas, estabeleci a seguinte classificação:

| COM COMUNICATIVAS | FUNÇÕES | SEM COMUNICATIVAS | FUNÇÕES |
|--|---------|---|---------|
| (4) <i>Mi mundo y yo</i> (2008) (3) <i>¡Olé!</i> (2007) | | (1) <i>¿Quieres aprender español?</i> (1995) (2) <i>Bienvenidos: español para niños</i> (2000) | |

Quadro 5 – As funções comunicativas

Nas obras sem função comunicativa em suas atividades orais imperam exercícios orais de repetição mecânica. Já no que diz respeito às com funções comunicativas, há diferenças no modo como estas são trabalhadas. Em (4), *Mi mundo y yo* (2007), há uma tendência à repetição como forma de abordá-las, trocando-se apenas alguns elementos (vocábulo de um mesmo campo semântico) no discurso, como podemos observar no fragmento a seguir:



Figura 9

A coleção (3) *¡Olé!* (2007) apresenta funções comunicativas, porém com um único objetivo: levar o aluno a falar de suas experiências, como podemos ver no fragmento selecionado:

Professor: Nas perguntas repete-se o passado composto nas formas "has + participio", de 2ª pessoa do singular, "he + participio", e de 1ª pessoa do singular. Nesse tipo de pergunta, em que o tempo da ação no passado não é específico, é comum seu uso. Aproveite essas frases como modelo para praticar as formas "has..." na pergunta e "he..." na resposta fazendo perguntas a seus alunos e convidando-os a fazerem perguntas uns aos outros. Ex.: ¿Ya has visto la catedral...? ¿Has estado alguna vez en...?, etc.

Escucha y practica.

 ¿Has estado alguna vez en Salvador, Bahia?
Sí, ya he estado muchas veces.

 ¿Has conocido los cinco continentes?
No, sólo he conocido Europa.

 ¿Has conocido a alguna persona de otro país?
Sí, he conocido peruanos, españoles, colombianos...

 ¿Ya has ido de vacaciones a otro Estado?
No, nunca he ido a otro Estado.

Figura 10

Creio que uma grande lacuna se destaca nos LDs do ciclo I do Ensino Fundamental: a ausência de um trabalho que permita ao aluno resolver problemas de comunicação do dia-a-dia, como por exemplo, fazer compras simples, pedir informação a alguém sobre localização, falar de seus familiares, ou seja, atividades que preparem o estudante para interagir com pessoas que não fazem parte de seu círculo social imediato.

4.2 Análises dos LDs do Ensino Fundamental (ciclo II)

Nesta sub-seção as análises englobam os seguintes títulos:

| LIVRO | AUTOR |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Vamos a hablar - 1991 | Felipe Pedraza Jiménez et al |
| 2. Español sin fronteras – 1996 | María de los Ángeles J. García et al |
| 3. Vale – 1997 | Adda-Nari M. Alves et al |
| 4. Español sin fronteras – 2002 | María de los Ángeles J. García et al |
| 5. Adelante – 2002 | Virgilio Borobio et al |
| 6. ¡Entérate! – 2002 | Fátima Cabral Bruno et al |
| 7. Español para todos - 2002 | Alberto Buitrago Jiménez et al |
| 8. Projeto Radix – 2002 | María de los Ángeles J. García et al |
| 9. Encuentros – 2005 | M. Cristina Pacheco et al |
| 10. Saludos – 2005 | Ivan Rodrigues Martins et al |
| 11. ¡Entérate! – 2006 | Fátima Cabral Bruno et al |
| 12. Interacción – 2007 | Henrique Romanos et al |

Quadro 6: Os LDs destinados ao ciclo II do Ensino Fundamental

A - Competência comunicativa

A maioria dos LDs desta sub-seção não apresentam um trabalho que contemple de forma abrangente a competência comunicativa. Foi constatada a preocupação exclusiva com o componente lingüístico em detrimento dos demais componentes. As exceções à regra são (5) Adelante (2002); (6) ¡Entérate! (2002); (7) Español para todos (2002) e (11) ¡Entérate! (2006).

Começando a análise pelo **componente lingüístico**, estabeleci a seguinte divisão:

| ABORDAGEM LIMITADA ÀS REGRAS FORMAIS DA LE | ABORDAGEM DO COMPONENTE LINGÜÍSTICO ENGLOBAL ASPECTOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS |
|---|---|
| (1) Vamos a hablar (1991) (2) Español sin fronteras (1996) (3) Vale (1997) (4) Español sin fronteras (2002) (8) Projeto Radix (2002) (9) Encuentros (2005) (10) Saludos (2005) (11) Interacción (2007) | (5) Adelante (2002) (6) ¡Entérate! (2002) (7) Español para todos (2002) (11) ¡Entérate! (2006) |

Quadro 7: Aspectos formais, semânticos e gramaticais

Dentre os LDs que se limitaram às regras formais da língua, chama a atenção para a obra (1) *Vamos a hablar español (1991)* em que se apresenta a gramática de forma parecida à maneira como se ensina(va) a gramática do latim, ou seja, com grande rigor nas formas desconsiderando-se aspectos contextuais. A título de exemplo, cito o quarto volume dessa coleção, no qual o período composto da língua espanhola é descrito de forma bastante sistemática. Veja-se a gravura abaixo, extraída da coleção (1) *Vamos a hablar español (1991)* :

| Formas de los verbos | |
|--|---|
| 1º | 2º |
| Indicativo afirmativo <i>Gana</i> tanto que | Indicativo <i>puede</i> vivir en un palacio. |
| Indicativo negativo <i>No gana</i> tanto que | Subjuntivo <i>pueda</i> vivir en un palacio. |
| DE TAL MODO QUE DE TAL MANERA QUE | Abusó de tal modo que tuvimos que echarlo. No abusó de tal forma que tuvieran que echarlo. Se asustó de tal manera que no quiso volver. No se asustó de tal manera que no quisiera volver. |
| TAN... QUE TANTO QUE TANTOS... QUE TANTAS... | Es tan inteligente que lo comprende todo. No es tan inteligente que lo comprenda todo. Llovió tanto que se hundió el techo. Tiene tantas manías que no hay quien lo aguante. |
| TAL... QUE TALES... | Me hizo tal número de favores que ahora no puedo negarle mi ayuda. Adoptó tales actitudes que hubo que tomar medidas. |
| HASTA TAL PUNTO QUE | Lo quiere hasta tal punto que lo va a perdonar. |

Figura 11

A variação linguística do espanhol foi abordada de modo estrutural. Apresenta-se a variação geográfica no nível lexical apenas. Por exemplo, a palavra “morango” é apresentada como “fresas” na Espanha e “frutillas” na América de língua espanhola. Outros aspectos da variação linguística que dependem de outras variáveis (idade, estado psicológico do falante, etc) são omitidos nessas obras.

A preocupação com o rigor formal também pode ser notada em (1) *Vamos a hablar* (1991), (2) *Español sin fronteras* (1996), (4) *Español sin fronteras* (2002) e (8) *Projeto Radix* (2002), nos quais há seções destinadas a observar e exercitar diferenças no uso das preposições e disposição de letras em vocábulos parecidos em português e espanhol. Vejam-se os exemplos a seguir extraídos da coleção (2) *Español sin fronteras* (1996):

El uso de *c*, *k* y *q* coincide casi siempre en español y portugués, pero existen algunos casos en que el español escribe *c* donde el portugués usa la *q*:

| | |
|-----------|-----------|
| casi | cuarenta |
| cincuenta | cuatro |
| cuadro | cuestión |
| cual | cuota |
| cualidad | locuaz |
| cuando | secuencia |
| cuanto | |

Figura 12

Generalidades de la lengua

Construcciones con preposición

1. Con preposición en español y sin preposición en portugués

| | |
|--|-----------------------------|
| español | portugués |
| ir a viajar (trabajar, etc.) | ir viajar (trabalhar, etc.) |
| invitar a un amigo | convidar um amigo |
| jugar a la baraja | jogar baralho |
| en contra de mi voluntad | contra minha vontade |

2. Con la preposición *a* en español y otras en portugués

| | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| español | portugués |
| votar a Pedro | votar em Pedro |
| parecerse a su madre | parecer-se com sua mãe |
| traducir al español | traduzir para o espanhol |
| llegar a Brasil | chegar no Brasil |
| a causa de | por causa de |
| en torno a | em torno de |

Figura 13

(2002) contém exercícios nos quais os alunos podem refletir sobre as situações em que essas expressões são utilizadas.

Essas coleções também se destacam por serem as primeiras a abordarem aspectos relacionados ao componente sociocultural. Seus antecessores se limitaram a apresentar as regras do uso dos pronomes de segunda pessoa (tú, usted, vos, vosotros e ustedes) de forma estrutural e desconsiderando variáveis oriundas do contexto. A explicação apresenta por esses LDs pode ser resumida no seguinte quadro:

| | SINGULAR | PLURAL |
|----------|----------|----------|
| Formal | usted | ustedes |
| Informal | tú | vosotros |

A forma *vos* é citada em parte dessas obras como característica do espanhol falado na Argentina e no Uruguai (raramente são citados outros países voseantes).

As coleções (5) *Adelante* (2002), (6) *¡Entérate!* (2002), (7) *Español para todos* (2002) e (11) *¡Entérate* (2006) não se limitam aos usos dos pronomes de segunda pessoa conforme descrito há pouco.

Na coleção (6) *¡Entérate!* (2002) e sua re-edição de 2006 apresentam na página 24 do primeiro volume um exercício que exige do aluno reflexões sobre o contexto como “bússola” para a escolha do registro adequado ao contexto. Veja-se a gravura a seguir, extraído de (6) *¡Entérate!* (2002):

b) Identifica entre los diálogos cuál es el que corresponde al primer encuentro entre Paul y Margarita.



Diálogo 1

- Buenos días. Soy Paul Bunner. ¿Es usted Margarita Sanz?
- Buenos días. Sí, soy Margarita, su nueva colega del colegio. Encantada de conocerlo.
- El gusto es mío.

Diálogo 2

- Hola. ¿Eres Margarita de 5º D?
- Sí, y tú eres Paul, ¿verdad?
- En el cole hay pocos chicos que coleccionan cromitos.
- ¿Tienes cromitos del Pokemon?
- Muchas. Ven a verlas...

Diálogo 3

- Hola. Soy Margarita de 5º B. Leí tu anuncio en el tablón.
- Hola, Margarita. ¿Trajiste los cromitos para que los cambiemos?
- Traje papel de carta de varios tipos y algunos cromitos del álbum de Barbie.
- ¡Huy! Es que a mí no me gusta Barbie.

c) Escucha el diálogo entre los dos y confirma tu respuesta.

Figura 16

No terceiro volume da mesma coleção encontrei uma seção destinada a tratar gestos específicos em países de língua espanhola, dentre os quais se destacam dois. O primeiro por tratar-se de um gesto sem significação alguma para países lusófonos e o segundo, por ter interpretação diferente para brasileiros.

4. Los gestos también pueden ser falsos amigos en la comunicación. Observa el significado de algunos en España:

Amenazadores:



¡Te voy a matar! ¡Te lo advertí!
¡Me vengaré! ¡Cuidado, que te doy!

Burlones:



Bla, bla, bla... ¡E estás loco de remate!
¡Tururú!

Universales:



¡Todo va OK! ¡Silencio!

(Revista *Muy interesante*. España, n. 245, octubre/2001, p. 52.)

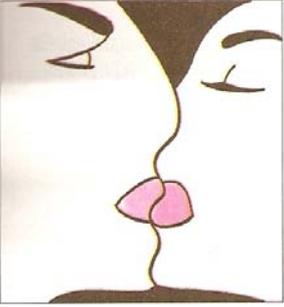
- En tu ciudad, ¿comunicas lo mismo que los españoles con estos gestos?

Figura 17

A abordagem dos gestos, integrante do componente estratégico, também aparece em (7) *Español para todos* (2002). Nesse LD também há uma descrição da festa *La piñata* com suas variações em países hispânicos.

A coleção (5) *Adelante* (2002) apresenta diversos costumes do povo espanhol em contraste com outros povos europeus, como por exemplo, na página 15 do volume 3, em que há um texto no qual há comentários sobre o costume de beijar-se na Espanha em comparação com países nórdicos. Veja-se a gravura a seguir:

LETRA PEQUEÑA



Nos rozamos, nos aproximamos, nos tocamos mucho más los unos a los otros que casi todos los pueblos que conozco

Rosa Montero
Besos y otras cosas

Es curioso lo mucho que nos besamos en España. Me refiero al beso social en las mejillas, y no a esos otros besos más lentos y sabrosos, también más conflictivos, que pertenecen al reino de lo privado.

Al saludarnos, si es entre mujeres siempre nos besamos, y si es entre hombres y mujeres casi siempre, con la sola excepción de aquellas ocasiones extremadamente formales u oficiales, tratos de negocios, personas muy mayores. Tampoco estos besos suelen ser unos besos auténticos, esto es, un restallar de labios en el moflete, sino que más bien son un leve refrote de carrillos, un soplar de tópicas palabras de saludo sobre las orejas del contrario. Pero, de todas formas, nos rozamos, nos aproximamos, nos tocamos mucho más los unos a los otros que casi todos los pueblos que conozco.

Los españoles siempre hemos sido muy tocones, para bien y para mal. Casi siempre para bien, aunque a veces resultamos demasiado invasores: esas manos que te empujan por la calle, sin siquiera pedir disculpas por el empujón, son muy molestas.

Los franceses también se besan al despedirse o encontrarse, pero me parece que es un gesto que reservan sólo para los más amigos. En cuanto a los anglosajones, los alemanes o los nórdicos, se limitan a darse la mano, y si te abalanzas hacia el cuello de un hombre al saludarle, le dejas estupefacto y apuradísimo.

Pues bien, conociendo que en el mundo casi nadie se besa de este modo amistoso y público que nosotros nos gastamos, ahora que tanto hablamos de la Europa unida y de cómo pueden coexistir culturas diferentes de una manera abierta y enriquecedora, este beso celtibérico, tan rápidamente adoptado por los visitantes de nuestro país, es un perfecto ejemplo de cómo los pueblos pueden intercambiarse tranquilamente sus distintas miradas sobre el mundo. Además de ser un roce de mofletes, es también un trasvase de costumbres.

El País, 22-11-92
(adaptado)

Figura 18

Festas típicas, horários de funcionamento do comércio, hábitos e horários de refeição na Espanha também são tratados nesse LD que, embora apresente muitos aspectos socioculturais em comparação com países membros da União Europeia, pode ser aproveitado sem restrições no Brasil, visto que há muitas diferenças entre nosso país e a nação ibérica. Essas comparações com o restante da Europa também se justificam pelo fato de essa obra ter sido publicada primeiro na Espanha com o título *ELE – Curso de Español para extranjeros*. Essa característica comum à maioria dos LDs publicados em território de membros do bloco econômico europeu se dá devido à intensidade das relações comerciais entre seus membros.

A coleção (1) *Vamos a hablar* (1991) apresenta uma visão um tanto idealizada e distante da realidade, visto que se apóia em estereótipos “exagerados” sobre o comportamento dos espanhóis. A título de exemplo, veja-se o fragmento intitulado “Escuela de españolismos”:

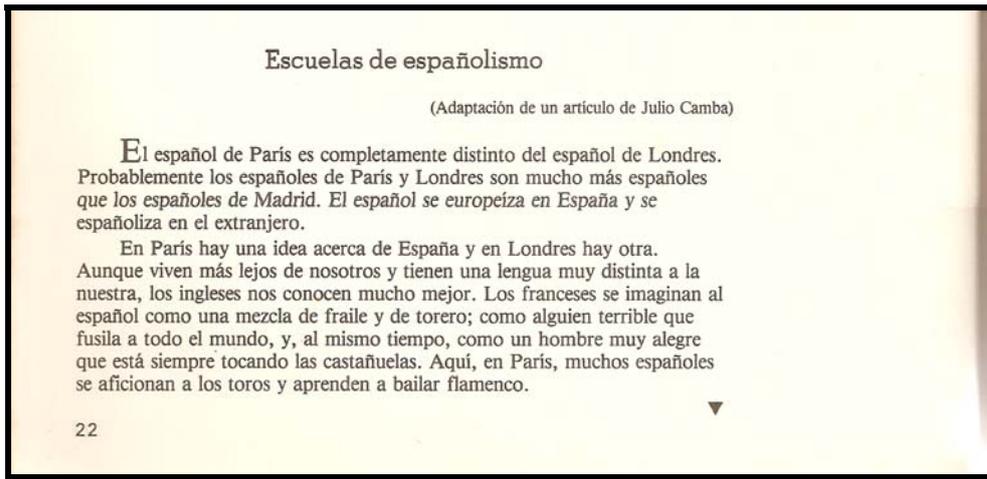


Figura 19



Figura 20

Creio que um dos desafios para a produção nacional de LDs de espanhol nos próximos anos será ampliar a abordagem do componente sociocultural, porque embora esses LDs citei o façam, me parece que outros aspectos desse componente ainda não foram devidamente abordados. A título de exemplo, gostaria de citar um comentário de Cerrolaza et al (2008) sobre a “cortesía española”:

A los españoles nos gusta hacer cumplidos, hablar de las cosas positivas de otros. Sin embargo, culturalmente, no podemos aceptar un cumplido, tenemos que quitarle importancia. Si alguien dice que le gusta algo que llevamos (un jersey, un pantalón, un vestido), respondemos con “¿Sí?, ¿de verdad?” o diciendo que la prenda no es muy buena (aunque nos gusta mucho): “Pues es de las rebajas” o “Es muy viejo/a” o “Es un regalo”. (Cerroloza et al, 2008, v. 2, p. 67)

A meu ver uma abordagem do aspecto sociocultural que aponte diversas diferenças de comportamentos entre brasileiros e espanhóis pode ajudar a aluno na busca e compreensão de sua identidade cultural, um dos objetivos do ensino fundamental.

Outro componente, cujo enfoque ainda é demasiado restrito é o discursivo, no qual se sobressaem (5) *Adelante* (2002), (6) *¡Entérate!* (2002), (7) *Español para todos* (2002) e (11) *¡Entérate!* (2006).

Além de apresentar diversos modelos de discurso escrito, (7) *Español para todos* (2002) também apresenta elementos de coesão textual (organização de um relato) em seu terceiro volume. Veja-se a gravura seguinte:

▶ EN ESTA UNIDAD VAS A APRENDER

▶ a organizar un relato

- Estaba viendo la televisión cuando, **de repente**, oí un ruido de cristales rotos. **Al principio** me asusté mucho: alguien estaba intentando entrar en mi casa. **Entonces** pensé en llamar a la policía. Pero **después** decidí buscar al ladrón yo sola. **Al final**, todo fue un susto y nada más.

Empezamos: texto

Escucha y, después, lee esta historia:



El día de mi cumpleaños me desperté muy enfermo. Tenía fiebre, me dolía la cabeza... **Entonces**, mi madre decidió llamar a una ambulancia que me llevó rápidamente al hospital.



Nada más llegar, entró en mi habitación una enfermera como las de las películas de terror, que quería ponerme una inyección. Yo tenía miedo, mucho miedo.



Después, entró un médico, que dijo que quería cortarme la cabeza. ¡Qué horror! Ese médico... ¡iba a matarme!

59 - cincuenta y nueve

Figura 21

También foram contemplados os mecanismos linguísticos do espanhol para dar instruções, explicar e descrever já no primeiro volume (páginas 133 e 147) desse LD. Abordagem semelhante à desse LD encontra-se em (5) *Adelante* (2002), (6) *¡Entérate* (2002) e (7) *¡Entérate!* (2006). A título de exemplo, cito o terceiro volume de (5) *Adelante* (2002), no qual há atividades, cuja finalidade é levar o aluno à aquisição da

competência discursiva. Vejam-se os fragmentos das páginas 51 e 108 (na qual há uma exposição de elementos que constituem a competência discursiva).

C I J A T E

A mí me parece que...
Yo creo que...
Yo pienso que...

USO DEL PRONOMBRE SUJETO (énfasis en la opinión personal):
—¿Tú crees que será posible?
—Yo creo que sí.
—Yo creo que dentro de tres años habrá una vacuna contra el sida.
—Pues a mí me parece que hasta el año 2010 no descubrirán la vacuna.

Descubrir-descubrimiento, aterrizar-aterrizaje, desaparecer-desaparición, cambiar-cambio, aparecer-aparición, solucionar-solución, construir-construcción, destruir-destrucción, disminuir-disminución, crecer-crecimiento, subir-subida, bajar-bajada.

23

En parejas. Habla con tu compañero sobre las siguientes cuestiones:

- Disminución de la población mundial.
- Crecimiento de la economía en el Mercosur.
- Desaparición del hambre en la Tierra.
- Vacuna contra el cáncer.

—¿Crees que dentro de... desaparecerá el hambre en la Tierra?
—¿Piensas que antes del año... desaparecerá el hambre en la Tierra?

¿Quién de los dos es más optimista?

Respuesta personal.

Figura 22

C O M U N I C A C I O N

Contar sucesos del pasado inmediato
He perdido las llaves.

Reaccionar al relato de un suceso
(contratiempo)
¡Qué mal!
¡Vaya faena!
¡Menuda faena!

Narrar sucesos del pasado
Ayer me dejé las llaves en casa.

Comenzar un relato
Resulta que...

Ordenar y añadir información
Primero, de entrada, luego, después...

Añadir información negativa
Además, encima...

Finalizar un relato
Total que...

Dejar recados para otra persona

a) Solicitar la transmisión de una información:
Dile que estoy en Madrid.
Dígale que le ha llamado el señor Llanos.
Dile que le llamaré esta noche.

b) Solicitar la transmisión de una petición o sugerencia:
Dile que me pase a buscar a las once.
Dígale que me llame esta noche.

Transmitir información y mensajes a otra persona

a) Referidos al presente:
Ha dicho que ya tiene las entradas.

b) Referidos al pasado:
Ha dicho que ha hablado con él.
Ha dicho que mandó el paquete.

c) Referidos al futuro:
Ha dicho que te llamará esta noche.

Figura 23

Sobre os demais LDs do ciclo II do ensino fundamental, notei que os mecanismos de coesão e coerência (conjunções e pronomes, por exemplo) são apresentados nas seções destinadas ao ensino de gramática e de forma abstrata²⁵, sendo, assim, desconsideradas suas contribuições na construção dos sentidos no texto. Vejam-se os exemplos que seguem.

MIRA

Para expresar ideas contrarias pero armoniosamente concedidas, o sea, admitidas a existir sin impedir un hecho principal, usamos **conjunciones concesivas**. Las más comunes son aunque y a pesar de (que).

Analiza este ejemplo extraído del texto:
Aunque a kilómetros de distancia, está siempre cerca de ti.
 (= **A pesar de** estar a kilómetros de distancia, está siempre cerca de ti.)

¡OJO! **¡OJO!** **¡OJO!** **¡OJO!**

Con la palabra **aunque** se puede usar el verbo en:

- 1) *presente de indicativo*: cuando lo que se afirma es presente y seguro.
Ej.: Aunque **hace** sol, el aire es fresco.
- 2) *presente de subjuntivo*: cuando lo que se afirma es una posibilidad.
Ej.: Aunque **haga** sol, él no querrá ir a la playa.

D Escribe frases que establezcan un raciocinio de concesión en los huecos de estos diálogos:

1) *¿Sabes, Julián, que el padre de Lola no tiene más que el curso primario?*

*Sí, ya lo sé. Pero, _____
 aunque sólo tiene (o no tiene más que) _____
 el curso primario _____, es un hombre muy culto e inteligente.*



Figura 24

²⁵ Nesse enunciado compreendo o termo “abstrato” como excluído de relações com outras estruturas linguísticas.

Esquema gramatical

A. Los complementos directo (CD) e indirecto (CI)

Los **complementos** (CD y CI) corresponden, en portugués, a los *objetos*. Ejemplos:

Oraciones con CD

Él escribió esta carta.
CD

Ayer vimos a María.
CD

Lee la nota
abajo.

Oraciones con CI

Él escribió para Juan.
CI

Telefoneamos a Luci.
CI

- El **complemento directo** (CD) viene acompañado de la preposición **a** cuando se refiere a **persona**. Ejemplos:

Vimos un perro.
Conozco Madrid.

pero

Ayer vimos **a** María.
Conozco **a** tu madre.

- El **complemento directo** (CD) también puede venir con la preposición **a** cuando se refiere a un **animal de estimación** o un **animal personificado**. Ejemplos:

Vi un perro.
Él vio el gato.

pero

Vi a mi perrito en la calle.
Él vio al Gato con Botas.

B. Los pronombres complemento

Así como los nombres, también los pronombres pueden tener la función de complementos directos o indirectos. En este caso se llaman **pronombres complemento**.

Observa las transformaciones en las oraciones:

Oraciones con CD

Él escribió esta carta.
CD

Él **la** escribió.
CD (= esta carta)

Ayer vimos a María.
CD

Ayer **la** vimos.
CD (= a María)

Oraciones con CI

Él escribió para Juan.
CI

Él **le** escribió.
CI (= para Juan)

Telefoneamos a Luci.
CI

Le telefoneamos.
CI (= a Luci)

Figura 25

Ahora observa el cuadro. Los pronombres complemento están en destaque:

| | Pronombres CD átonos | Pronombres CI átonos | Pronombres tónicos con preposición |
|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| yo | me | me | a } para } con } de } + { { mí, conmigo ³ ti, contigo ³ él/usted ella/usted nosotros/nosotras vosotros/vosotras ellos/ustedes ellas/ustedes |
| tú | te | te | |
| él/usted (hombre) | lo/le¹ | le (se)² | |
| ella/usted (mujer) | la | le (se)² | |
| nosotros/nosotras | nos | nos | |
| vosotros/vosotras | os | os | |
| ellos/ustedes (hombres) | los/les¹ | les (se)² | |
| ellas/ustedes (mujeres) | las | les (se)² | |

1. El complemento directo que se refiere a **persona(s) masculina(s)** se puede sustituir por **lo(s)** o **le(s)**. Ejemplos:

Yo vi **a Juan**. → Yo **lo** vi. **o** Yo **le** vi.
 Yo vi **a los niños**. → Yo **los** vi. Yo **les** vi.

2. El uso de la forma **se** será estudiado más adelante (p. 17).

3. Las formas **conmigo** y **contigo** ya vienen con la preposición **con** (como ocurre en portugués).

1. Ejemplos de uso de complementos directos

- a) Él vio **a mí**. → Él **me** vio.
- b) Él llamó **a ti**. → Él **te** llamó.
- c) Él vio **a Dolores**. → Él **la** vio.
- d) Él vio **el perro**. → Él **lo** vio.
- e) Él vio **al profesor**. → Él **lo/le** vio.
- f) Él saludó **a usted** (hombre). → Él **lo/le** saludó.
- g) Él saludó **a usted** (mujer). → Él **la** saludó.
- h) Él entrevistó **a {nosotros/nosotras}**. → Él **nos** entrevistó.
- i) Él multó **a {vosotros/vosotras}**. → Él **os** multó.
- j) Él elogió **los poemas**. → Él **los** elogió.
- l) Él elogió **a los poetas**. → Él **los/les** elogió.
- m) Él atropelló **a las niñas**. → Él **las** atropelló.
- n) Él vio **a ustedes** (hombres). → Él **los/les** vio.
- o) Él vio **a ustedes** (mujeres). → Él **las** vio.

2. Ejemplos de uso de complementos indirectos

- a) Él escribió una carta **para mí**. → Él **me** escribió una carta.
- b) Él leyó un poema **para ti**. → Él **te** leyó un poema.
- c) Él dio un regalo **a {él/ella/usted}**. → Él **le** dio un regalo.

Figura 26

Ao analisar o componente estratégico, constatei a ausência de atividades com o objetivo de desenvolver esse componente nos LDs destinados ao ciclo II do

ensino fundamental, pois somente em quatro deles encontrei atividades com esse objetivo: (5) *Adelante* (2002), (6) *¡Entérate* (2002), (7) *Español para todos* (2002) e (11) *¡Entérate!* (2006).

A coleção (6) *¡Entérate!* (2002), conforme pode ser visto na página 10, apresentou estratégias cooperativas (solicitação de explicações, de repetições e de velocidade mais lenta ao falar). Veja-se o fragmento.

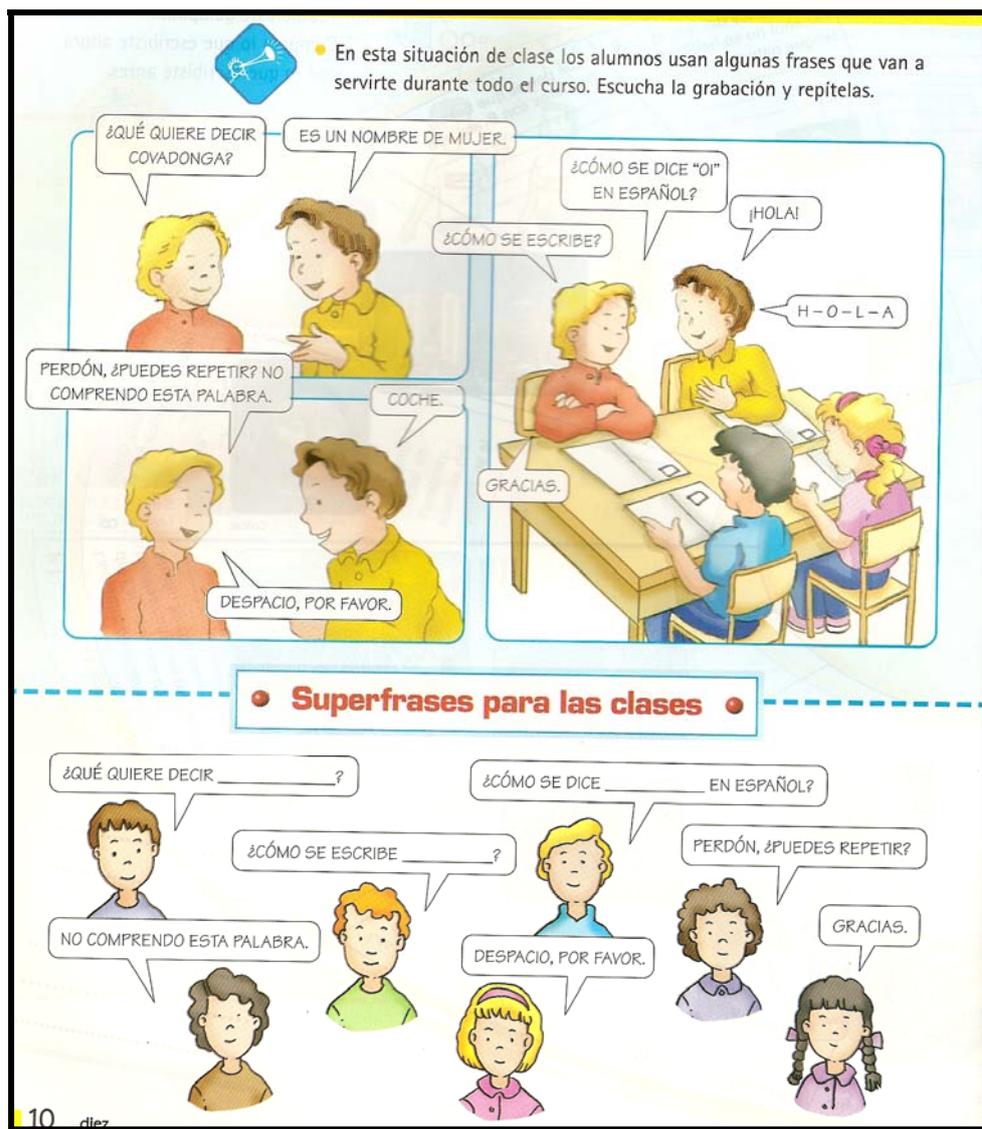


Figura 27

A utilização de fontes de referências (dicionários, no caso) também foi fomentada por essa coleção, como constatamos na página 33 do mesmo volume, por exemplo:

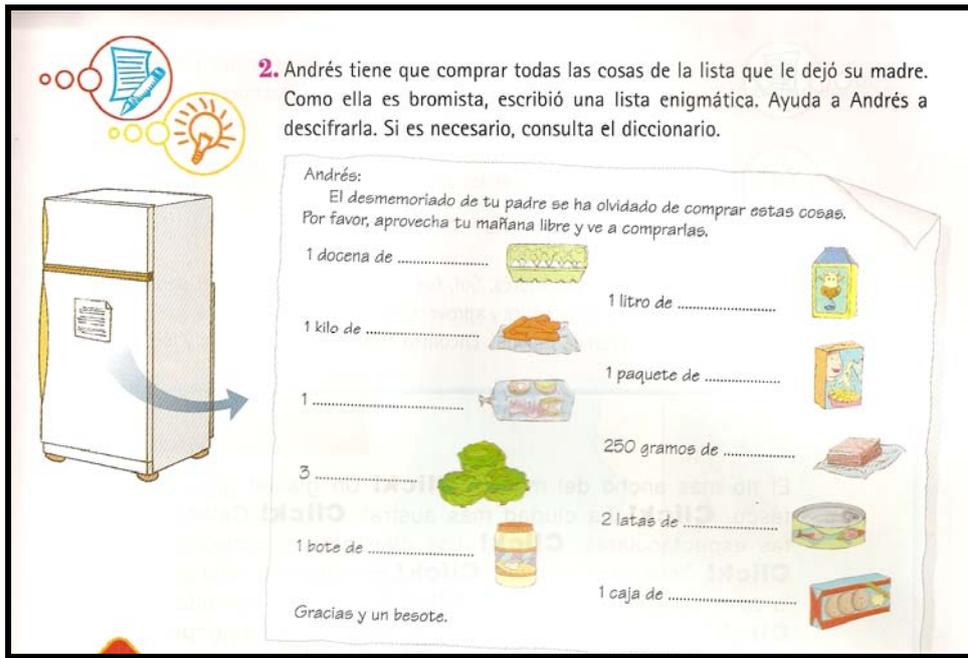


Figura 28

Sua reedição, (11) *¡Entérate!* (2006), não apresenta diferenças na abordagem desse quesito.

No primeiro volume de (5) *Adelante* (2002), encontrei atividades com o intuito de desenvolver o componente estratégico. Vejam-se os exemplos que seguem.

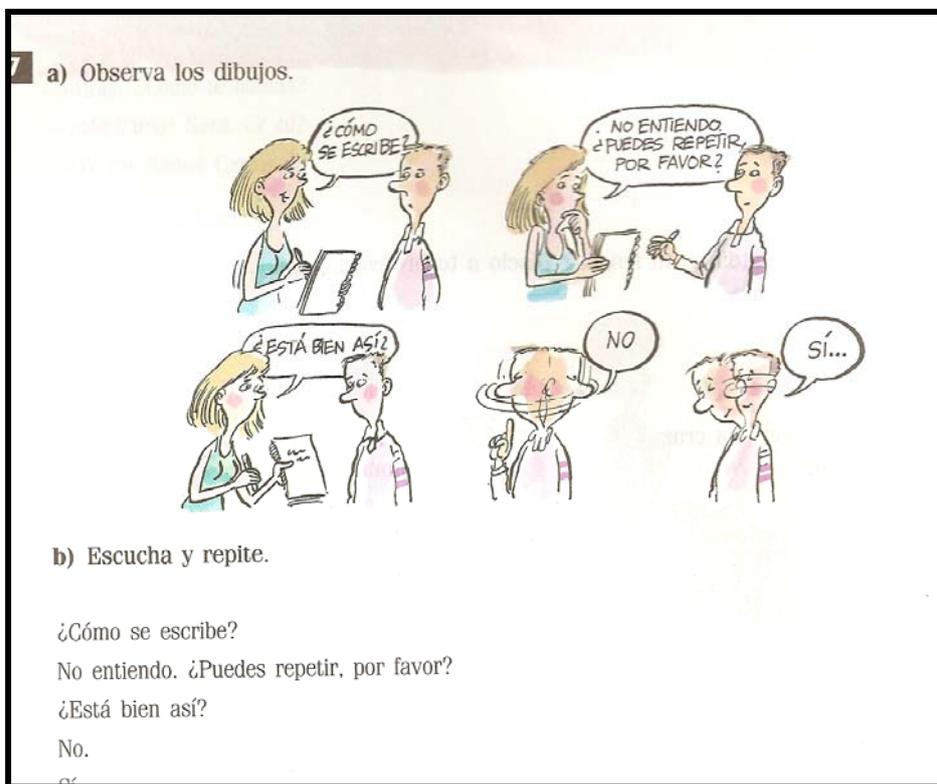
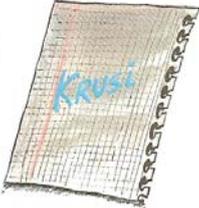


Figura 29

8 a) Lee los diálogos.

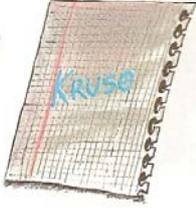
1

—¿Cómo te llamas?
—Pablo.
—¿Y de apellido?
—Kruse.
—¿Cómo se escribe?
—K-R-U-S-E.
—¿Cómo? ¿Puedes repetir, por favor?
—K-R-U-S-E.
—¿Está bien así?
—No.



2

—¿Cómo te llamas?
—Pablo.
—¿Y de apellido?
—Kruse.
—¿Cómo se escribe?
—K-R-U-S-E.
—¿Está bien así?
—Sí.



b) Pregunta a tu compañero cómo se llama. Escribe su nombre y apellido.
Respuesta personal.

Figura 30

9 a) Observa estos dibujos.

b) Escucha y repite.

¿Cómo se dice «obrigado» en español?
No sé.
¿Cómo se dice «adeus» en español?
(Se dice) «Adiós».

Más despacio, por favor.
Más alto, por favor.

10 Escucha y actúa.

11 Elige dos palabras de tu lengua y pregunta a tu compañero cómo se dicen y cómo se escriben en español. Estas frases te servirán de ayuda:

SE DICE ... ¿CÓMO SE ESCRIBE? NO. SÍ.

¿CÓMO SE DICE EN ESPAÑOL? ¿ESTÁ BIEN ASÍ?

NO SÉ. MÁS DESPACIO, POR FAVOR.

MÁS ALTO, POR FAVOR.

Figura 31

Nas páginas 8 e 9, há estratégias para compensar a falta de conhecimento linguístico por parte do aluno, enquanto na página 17, estratégias para compensar problemas decorrentes do tom e da velocidade da fala adotados pelo interlocutor.

Exercícios com o intuito de levar o aprendiz a adquirir esse componente também são encontrados no primeiro volume de (7) *Español para todos* (2002). Nas páginas 64, 65 e 67 localizei o uso de estratégias para compensar falhas originárias da falta de conhecimento linguístico. Veja-se o fragmento seguinte.

Escucha y, después, lee.

Cerca
Menos cerca
Lejos

ESTO
ESO
AQUELLO

Para señalar un objeto cuyo nombre no conoces: esto, eso, aquello



¡FÍJATE!

Para disculparse porque no se sabe decir algo en español:

Es que no sé cómo se dice en español.

Manos a la obra

Pide a tu compañero(a) los objetos que aparecen en el dibujo. Te damos una pregunta con la respuesta.



Oye, Juan, ¿puedes dejarme eso? Es que no sé cómo se dice en español.
Se dice **pluma** / **papelera** / **carpeta**.

Figura 32

Um fato chama a atenção nesse fragmento. A menina aponta para o objetivo que deseja, indicando outra estratégia comunicativa: o uso da linguagem corporal para indicar objetos e pessoas. Também encontrei referências a estratégias úteis para superar

limitações decorrentes da velocidade (p. 73) e do tom (p. 77) do interlocutor. Vejam-se os exemplos.



Figura 33

Escucha y, después, lee.

Así se hace

Escucha y, después, lee.

Para comprender mejor lo que te dicen:

¿Puedes repetirlo?
¿Puedes hablar más alto / despacio?

Para comprobar si te han entendido o no:

¿Entiendes? / ¿Entendés?

Para decir que no comprendes algo:

Perdón, no (te) entiendo (bien).

77 - setenta y siete

Figura 34

Para concluir esta seção, no que concerne aos LDs de espanhol destinados ao ciclo II do Ensino Fundamental, creio que uma lacuna a ser preenchida é a elaboração de mais LDs que apresentem atividades que permitam o desenvolvimento de todos os componentes da competência comunicativa, visto que de 12 LDs analisados, apenas 4

apresentam atividades que não se limitam ao componente linguístico da competência comunicativa.

B – Compreensão escrita

Estabeleci a seguinte classificação:

| MODELO DE DECODIFICAÇÃO | MODELO INTERATIVO |
|---|---|
| (1) Vamos a hablar (1991) (2) Español sin fronteras (1996) (3) Vale (1997) (4) Español sin fronteras (2002) (5) Adelante (2002) (7) Español para todos (2002) (8) Projeto Radix (2002) (9) Encuentros (2005) (10) Saludos (2005) (12) Interacción (2007) | (6) ¡Entérate! (2002) (11) ¡Entérate! (2006) |

Quadro 8 – Os modelos de leitura

Gostaria de frisar que esses LDs foram classificados de acordo com o modelo predominante, visto que na maioria deles, tanto o modelo de decodificação como o interativo estão presentes.

No que concerne ao insumo utilizado nas atividades de compreensão leitora, há na coleção (1) *Vamos a hablar (1991)* um amplo uso de diálogos que representam cenas do cotidiano (no início de cada lição), de vários textos literários e de textos didáticos (cujo objetivo é apresentar a cultura espanhola e os costumes do povo espanhol a estudantes estrangeiros). Acredito que a massiva presença de textos literários nessa coleção seja uma evidência da herança e presença da Abordagem Tradicional no ensino de línguas do Brasil.

Os artigos de jornais e revistas começam a ser amplamente utilizado nos LDs posteriores a 1996, enquanto que os informes publicitários são amplamente utilizados a partir de 2002. À proporção que essas modalidades de textos ganham espaço, há uma redução da presença dos textos literários nesses LDs.

Uma característica comum a todos os LDs do grupo em questão, com exceção de (1) *Vamos a hablar (1991)*, é o amplo uso dos quadrinhos para incentivar a leitura. Creio que a idade do público-alvo desse grupo foi o fator determinante para essa escolha.

Os textos literários são utilizados, embora sejam mais presentes nas obras publicados nos anos 90 e em reedições dessas como, por exemplo, (8) *Projeto Radix* (2002) e (4) *Español sin fronteras* (2002). Nas coleções em que o Modelo Interativo predomina, os fragmentos literários não aparecem. Parece-me que essas mudanças nas fontes de insumo para a compreensão leitora evidenciam a tendência a opção por textos mais próximos do contexto imediato do aluno.

Um aspecto da compreensão leitora que merece algumas considerações é o trabalho com as estratégias de leitura. Com exceção de (9) *Encuentros* (2006), (6) *¡Entérate!* (2002) e (11) *¡Entérate!* (2006), nenhum dos LDs apresentam atividades ou sugestões de procedimentos para um melhor aproveitamento, por parte dos aprendizes, das atividades de compreensão leitora.

El inicio de mis clases

Estoy feliz. Es mi primer día de clase. Mi profesora se llama Mónica. En el aula tenemos pupitres, computadoras, una gran pizarra y muchos cuadros.

Creo que voy a hacer muchos amigos acá. En mi maleta

tengo cuadernos nuevos, libros, borrador, bolígrafos y lápices de colores. Todos son nuevos y modernos.

¿Tú también te sientes bien al iniciar tus clases?

1. Lee con atención y escribe los elementos del texto relacionados con:

a) El aula:

clase, profesora, amigos.

b) Útiles escolares:

pupitres, computadoras, pizarra, cuadros, cuadernos, libros, borrador, bolígrafos y lápices de colores.

Estrategia de lectura:

Siempre que leas un texto, fijate en el título para que puedas tener una idea de su contenido.

Figura 37

C – Expressão escrita

Ao lado da compreensão oral, que será apresentada na sub-seção seguinte, talvez a expressão escrita seja a mais negligenciada habilidade linguística dentre os LDs destinados ao ciclo II do ensino fundamental. Começando pelo conceito de abordagem da expressão escrita, classifiquei os LDs da seguinte forma:

| ABORDAGEM | GRAMATICAL | COMUNICATIVA |
|-----------|---|---|
| Títulos | (1) Vamos a hablar (1991) (2) Español sin fronteras (1996) (3) Vale (1997) (4) Español sin fronteras (2002) (8) Projeto Radix (2002) (9) Encuentros (2005) | (5) Adelante (2002) (6) ¡Entérate! (2002) (7) Español para todos (2002) (11) ¡Entérate! (2006) |

Quadro 9 - As abordagens da expressão escrita²⁶

Sobre os gêneros textuais notei que à exceção de (5) *Adelante (2002)* e (6) *¡Entérate! (2002)* e (11) *¡Entérate (2006)*, cujas atividades de expressão escrita aparecem contextualizadas, os outros LDs desconsideram tal conceito, visto que esses se limitam a apresentar modelos que devem ser seguidos “religiosamente” pelo aluno em sua composição. Como exemplo, gostaria de citar a unidade quatro do volume três da coleção (2) *Español sin fronteras (1996)*. Há, na página 54, um currículo já pronto que o aluno deverá preencher com seus dados pessoais. Veja-se o exemplo a seguir.

3 Imagina que vas a buscar un empleo. Rellena con tus datos este modelo de *curriculum vitae*:

CURRICULUM VITAE

Datos personales

Nombre:

Apellido(s):

Nacionalidad:

Local y fecha de nacimiento:

DNI:

Estado civil:

Domicilio:

Teléfono:

Estudios

Enseñanza básica:

Enseñanza secundaria:

Enseñanza superior:

Otros cursos:

Actividad profesional

(Se debe colocar el año, el nombre de la empresa y el cargo.)

199... –

199... –

Otros datos

.....

.....

²⁶ Não citei na classificação acima as coleções (10) *Saludos (2005)* e (12) *Interacción (2007)* pelo fato de as mesmas apresentarem escassas atividades de expressão escrita.

Figura 38

Na página seguinte, há uma carta comercial e um modelo de solicitação, acompanhados de expressões para cumprimentar e terminar uma correspondência formal. Veja-se a gravura seguinte.

A. Una carta comercial

Casa Ropa Fina
Moreno, 300
Buenos Aires, Argentina

Muy señores nuestros,

Atendiendo a su solicitud, adjunto a la presente siguen cinco copias de folletos con las novedades del próximo verano y con propuesta contrato n° 276/95, cubriendo una oferta de ropas para todos los tamaños.

Sin otro particular por el momento y al aguardo de sus noticias, reciba un cordial saludo.

Angeles García Rodríguez

Angeles García Rodríguez
GERENTE DE EXPORTACIÓN
CONFECCIONES GARCÍA

B. Un modelo de solicitud

Excelentísimo Sr. Director

....., alumno matriculado en el año de la Escuela Técnica en Administración, en el período de la mañana, solicita su traslado para el período nocturno por motivo de trabajo. Adjunto sigue la declaración de la empresa.

A la espera de su respuesta.

Atentamente

José Juan Myhr

C. Expresiones utilizadas en cartas comerciales y solicitudes

| Saludo inicial | Despedida |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Muy Señor (Sr.) mío• Apreciado Señor• Estimado Señor• Distinguido Señor• Excelentísimo (Excmo.) Señor• Ilustrísimo (Ilmo.) Señor | <ul style="list-style-type: none">• Atentamente• Sinceramente suyo• De usted (Ud./Vd.) muy sinceramente• Su seguro servidor• Respetuosamente / Cordialmente• Un cordial saludo |

Figura 39

Não há nenhuma explicação ou observação sobre os uso dos pronomes de tratamento. Conforme pode ser comprovado na gravura, apresenta-se *Excelentísimo señor*, *Ilustrísimo señor* e *Distinguido señor* , por exemplo, como sinônimos sendo que Gómez (1990) aponta diferenças entre essas formas de tratamento. A primeira é utilizada para dirigir-se a chefes de governo nacional, ministros, presidentes de Comunidades Autônomas, etc. A segunda forma, por sua vez, é empregada para dirigir-se a generais do exército, prefeitos (exceção feita a Madrid e Barcelona que empregam o pronome de tratamento anterior), diretores de escola, etc. Para cartas, cuja finalidade é a comunicação no setor de serviços prefere-se a terceira forma. Na página 56, para concluir o tema, é solicitado ao aprendiz que o mesmo elabore uma carta e uma solicitação sem qualquer contextualização.

1 Tienes que responder a una carta comercial. Elige uno de estos temas:

1. Informar el envío de folletos de turismo con informaciones sobre hoteles, locales de atracción, etc.
2. Informar el envío de una lista de precios de materiales de papelería.
3. Agradecer a una empresa por el envío de manuales y folletos informativos.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 Elige uno de estos temas para hacer una solicitud:

1. Un traslado de escuela.
2. Un atestado de matrícula.
3. Un atestado de horario de la escuela o del trabajo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Figura 40

A coleção (7) *Español para todos (2005)* chama a atenção pelo fato de as suas atividades de expressão escrita abordarem diversos gêneros e estarem com uma contextualização satisfatória, portanto, classificada como abordagem comunicativa, ao mesmo tempo que apresentam preocupações com aspectos gramaticais que nos recordam uma abordagem mais estrutural da expressão escrita. Talvez essa postura se justifique pelo fato de esse LD ter sido escrito na Espanha, país em que o Ensino Comunicativo já se encontra com raízes bastante fortes, mas destinado ao público

(entendido aqui como professorado) brasileiro, que em muitos casos ainda é dotado de crenças relacionadas à Abordagem Tradicional. Veja-se o exemplo abaixo.

10  Y ahora completa el texto en el que Carmen explica a su amiga Rosa cómo llegar a Salamanca.

El mejor medio de transporte desde México es el  avión, pero también puedes venir en barco. Cuando llegues a Madrid, coge un  autobús o un  tren en la  estación.

Si puedo, iré a esperarte en mi  coche, pero si no puedo, puedes coger un  taxi y decirle que te traiga a mi  casa, que, como ya sabes, está en la calle de los Libreros, en el número 27, 2º, derecha. Espero que no traigas muchas  maletas. ¡Mi coche es muy pequeño!

Figura 41

Sobre a coesão e a coerência textual, somente os LDs classificados como abordagem comunicativa tratam essa questão. Evidências dessas afirmações são o uso contextualizado dos conectores e as atividades em que se focou a encadeamento de ideias nas produções textuais.

Os LDs classificados como abordagem gramatical tratam os conectores e os outros elementos de coesão e coerência textual como classes gramaticais, cujo trabalho limita-se a explanação do funcionamento das estruturas e exercícios estruturais.

D – Compreensão oral

Nas coleções (1) *Vamos a hablar* (1991) e (12) *Interacción* (2007) foi constatada a ausência de exercícios que visam o desenvolvimento dessa habilidade. A coleção (2) *Español sin fronteras* (1996) apresenta somente duas canções com lacunas para serem preenchidas pelos aprendizes. Todas estas obras possuem CDs (ou fitas K7) de apoio, nos quais se encontram as leituras dos textos de abertura de unidade e diálogos que aparecem eventualmente – fato que, na minha opinião, evidencia uma concepção para a qual aprimorar a compreensão oral limita-se a ouvir gravações com enunciados na LE.

Classifiquei os outros LDs, começando pelo foco dos exercícios, da seguinte forma:

| FOCO SE DIVIDE ENTRE A PRECISÃO E O SIGNIFICADO | FOCO NO SIGNIFICADO |
|--|--|
| (3) Vale (1997) (4) Español sin fronteras (2002) (8) Projeto Radix (2002) (10) Saludos (2005) | (5) Adelante (2002) (6) ¡Entérate! (2002) (11) ¡Entérate! (2006) |

Quadro 10 – Foco na fluência e na precisão em LDs

Notei que em todos os LDs com foco oscilante entre significado e precisão, a maioria do insumo para as atividades se compunha de textos jornalísticos e/ou de revistas. A exceção à regra é a coleção (3) *Vale* (1997) que também apresenta exercícios que utilizam diálogos do cotidiano.

Em (4) *Español sin fronteras* (2002) e (8) *Projeto Radix* (2002), os exercícios que visam desenvolver essa habilidade aparecem isolados do restante da unidade na seção *¿Entiendes lo que oyes?*, não havendo desse modo, integração da compreensão oral com outras habilidades, ao contrário dos demais LDs, nos quais há essa integração em parte dos exercícios de compreensão oral.

A meu ver, seria importante ampliar o número de exercícios de compreensão oral que estejam integrados ao trabalho com outras habilidades, pois em situações de comunicação real a integração dessas é constante.

Destaco também a submissão de parte das atividades de compreensão oral ao trabalho com as estruturas linguísticas. Gostaria de frisar que não me oponho a essa postura. O que descreverei aqui é a forma como essa relação se dá, visto que há diferenças que podem ajudar-me na tarefa de delimitar, se é que é possível, a abordagem (e/ou método) predominante em cada LD na seção 4. Na maioria desses LDs, tais

exercícios aparecem após a sistematização das regras gramaticais, principalmente com exercícios de preenchimento de lacunas, nos quais as respostas são o tópico gramatical explicitado antes.

A coleção (6) *¡Entérate!* (2002) e sua re-edição de 2006 também apresentam esse aspecto. No entanto, esses exercícios aparecem no momento em que o aluno é levado ao contato com o insumo que contém a estrutura gramatical a ser compreendida – período chamado por Batstone (1994) de *noticing*.

Sobre a tipologia dos exercícios de compreensão oral, cheguei aos seguintes resultados:

| PREENCHIMENTO DE LACUNAS | EXERCÍCIOS QUE EXIGEM FOCO NO SIGNIFICADO (ESCOLHA MÚLTIPLA, ESCUTA SELETIVA, ETC.) |
|---|--|
| (3) Vale (1997) (4) Español sin fronteras (2002) (8) Projeto Radix (2002) (6) ¡Entérate! (2002) (10) Saludos (2005) | (3) Vale (1997) (5) Adelante (2002) (6) ¡Entérate! (2002) (4) Español sin fronteras (2002) (8) Projeto Radix (2002) (10) Saludos (2005) (11) ¡Entérate! (2006) |

Quadro 11: A tipologia dos exercícios de compreensão oral

Parece-me que a tendência esboçada na tabela anterior mostra a tendência à diversificação das atividades para o exercício da compreensão oral e a ampliação de exercícios cujo foco está no significado e não nas estruturas linguísticas.

E – Expressão oral

O primeiro aspecto que gostaria de descrever é o modo como as habilidades que compõem a expressão oral foram tratadas pelos LDs.

A maioria dos LDs deste grupo limitaram-se a abordar a articulação de sons e o controle dos registros formal e informal ao tratar as habilidades capacitadoras.

No caso da articulação de sons, a maioria dos LDs desse grupo se limita a apresentar o modo como cada fonema do espanhol é formado. A coleção (1) *Vamos a hablar* (1991) se destaca nesse aspecto por desaconselhar qualquer variação na pronúncia do espanhol. Veja-se o fragmento abaixo em que é exposto a questão do *yeísmo*:

5. *Un poquito de fonética...*

Ll e y

En el habla común hispana se ha generalizado el yeísmo, es decir, la confusión de los fonemas /j/ (ll), palatal lateral sonoro, e /y/, fricativo palatal central sonoro. Aunque la Real Academia Española recomienda que se pronuncien de forma diferenciada, ambos tienden a pronunciarse como /y/.

Figura 42

Um lacuna que encontrei, no que alude a aspectos fonéticos, até mesmo nos LDs que se aproximam da Abordagem Comunicativa, foi a ausência de atividades cujo objetivo fosse abordar a entonação enunciativa e os esquemas entonacionais.

Analisando o controle dos registros formal e informal nos LDs, constatei que (5) *Adelante* (2002), (6) *¡Entérate!* (2002), (7) *Español para todos* (2002) e (11) *¡Entérate!* (2006), apresentam as atividades de expressão oral exploraram ao máximo o contexto.

Os demais LDs limitam-se a mostrar o sistema de pronomes de tratamento do espanhol peninsular. Somente alguns apresentam outras alternativas ao espanhol peninsular. Vejam-se o fragmento extraído da coleção (12) *Interacción* (2005)

MIRA

Al presentarnos o dirigirnos a personas mayores y con quienes tenemos menor intimidad, usamos **USTED** en lugar de *tú*. Observa la diferencia:

| TRATAMIENTO NO FORMAL (TÚ) | TRATAMIENTO FORMAL (USTED) |
|---|--|
|  |  |
| Hola, ¿qué tal? / ¿Cómo estás? | ¿Cómo está usted? |
| ¿Eres...? | ¿Es usted...? |
| ¿Cuál es tu apellido? | ¿Cuál es su apellido? |
| ¿Hablas español? | ¿Habla (usted) español? |

¡OJO! **¡OJO!** **¡OJO!** **¡OJO!**

- *Ustedes* se usa en España formalmente.
- *Ustedes* se usa en América tanto en relaciones formales (como plural de usted) y no formales, ya que entre los habitantes de América no se usa el pronombre vosotros.
- *Usted* y *ustedes*: concordancia en 3ª persona.

Figura 43

Somente nos livros (5) *Adelante* (2002), (6) *¡Entérate!* (2002), (7) *Español para todos* (2002) e (11) *¡Entérate!* (2006) apresentam atividades com o objetivo de abordar os elementos discursivos.

Así se hace

Escucha y, después, lee.

Para decir lo mismo (o casi lo mismo) con otras palabras:

Es riquísimo, **o sea**, millonario.

Para explicar algo con ejemplos:

Para ir de viaje necesitas, **por ejemplo**, una maleta.

Manos a la obra

Completa los huecos con **o sea** y **por ejemplo**.

1. Este libro es muy bueno, **o sea**, es guay.
2. Fui al cine con los viejos, **o sea**, con mi papá y mi mamá.
3. Me voy a descansar, **o sea**, a dormir un ratito.
4. Para ser un buen profesor necesitas, **por ejemplo**, tener mucha paciencia.
5. Para hacerte un sombrero puedes usar, **por ejemplo**, un periódico.

Figura 44

No que se refere às habilidades de interação não encontrei atividades que abordassem esse tema. Os mecanismos linguísticos necessários para a operacionalização dessas habilidades são tratados nas seções destinadas ao estudo da gramática. Notei que na maioria dos LDs destinados ao ciclo II do Ensino Fundamental, não há preocupação em apresentar atividades de comunicação real na qual o aluno possa desenvolver o uso de tais mecanismos, posto que somente aparecem exercícios estruturais para auxiliar na assimilação desses conteúdos pelo aluno.

Constatei que as atividades para o desenvolvimento da expressão oral nos LDs, começam com exercícios nos quais a autonomia do aluno é bastante reduzida, como pode ser visto no exemplo a seguir extraído da coleção (9) *Encuentros* (2005).

PARA CONOCER A UNA PERSONA

| | |
|------------------|--------------------------------------|
| ¿Cómo te llamas? | Me llamo _____. |
| ¿Dónde vives? | Vivo en Río de Janeiro / Copacabana. |
| ¿Cómo estás? | Estoy bien / mal / regular. |

Ahora conoce y preséntate a tus compañeros de aula:

A: ¿Cómo te llamas?
 B: Me llamo _____.

A: ¿Dónde vives?
 B: Vivo en _____.

A: ¿Cómo estás?
 B: Estoy _____.

Profesor: organice a los alumnos en parejas, pídale que observen el primer cuadro. Después, pídale que hagan la segunda actividad, utilizando su información propia.

Figura 50

Basta que o aluno repita mecanicamente os diálogos alterando um ou dois de seus termos. Particularmente, creio que esse tipo de exercício pode ajudar, desde de que o aluno seja exposto a situações de comunicação real que envolva o termo que foi trabalhado de forma mecânica – o que não ocorre nos LDs analisados.

Somente em níveis mais avançados que aparecem atividades nas quais o aluno se expressa em espanhol com maior autonomia como pode ser visto no exercício seguinte extraído do último volume da coleção (2) *Español sin fronteras* (1996):

¡PRACTICA ORALMENTE!

Elige un tema y haz una pesquisa. Después debate el asunto utilizando las palabras o expresiones del cuadro.

Temas

1. El peligro del exterminio de los animales.
2. Cómo la contaminación de los ríos puede afectar al hombre.
3. El peligro de la deforestación.
4. La importancia de la capa de ozono.

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Yo pienso que... • En mi opinión... • Todo me inclina a creer que... • Me parece que... • Imagino que... • Supongo que... • A mi modo de ver... • Al fin y al cabo... | <ul style="list-style-type: none"> • Estoy al corriente de que... • Es necesario hacer hincapié... • Estoy de acuerdo contigo. • Somos de la misma opinión. • Estoy seguro de que... • No podemos dejar de señalar que... • Eso no es verdad. • De ningún modo. |
|--|---|

Figura 51

O principal exercício empregado para desenvolver a expresión oral em LDs é a dramatización. Constatei que essa proposta sempre aparece após um quadro em que são apresentadas as principais funções linguísticas para atender a uma necessidade de comunicação, como pode ser isto na gravura seguinte, extraída da coleção (1) *Vamos a hablar* (1991):

Para enviar una carta

| |
|--------------------------------------|
| ¿Cuántos sellos necesita esta carta? |
| ¿Cuánto es el franqueo? |
| ¿Es para el extranjero? |
| ¿Por vía aérea o marítima? |
| ¿Podría certificar esta carta? |
| Rellene este impreso. |
| Por favor, ponga el código postal. |
| ¿Dónde está el buzón? |
| ¿Cuánto tardará en llegar? |
| ¿Puedo enviarla urgente? |

Ejercicio

Los alumnos dramatizarán el diálogo entre el funcionario de Correos y el ciudadano que quiere enviar una carta.

Figura 52

Creio que essa característica presente em todos os LDs dos anos noventa já preconiza a chegada do movimento comunicativo à produção de LDs, visto que as coleções que mais se aproximam do ensino comunicativo, como (5) *Adelante* (2002), por exemplo, passam a apresentar outras atividades, além da dramatização, que se relacionam com o paradigma vigente no ensino de LE atual.

4.3 LDs do Ensino Médio

Nesta seção as análises englobam os seguintes títulos:

| LIVRO | AUTOR |
|--|------------------------------|
| 1. Español para brasileños - 1997 | Jair de Oliveira Souza |
| 2. Hacia el espanhol - 1999 | Fátima Cabral Bruno et al |
| 3. Mucho - 2000 | Adda-Nari M. Alves et al |
| 4. Espanhol série BRASIL - 2002 | Ivan Rodrigues Martins |
| 5. ¡Por supuesto! Español para brasileños - 2003 | Jair de Oliveira Souza |
| 6. Espanhol Expansión - 2003 | Enrique Romanos et al |
| 7. Espanhol: para o Ensino Médio (Parâmetros) - 2002 | Mônica Palácios et al |
| 8. Hacia el español (6ª edição) - 2004 | Fátima Cabral Bruno et al |
| 9. Sintesis de la Lengua Española - 2005 | Ivan Rodrigues Martins et al |
| 10. Encuentros (Ensino Médio) - 2006 | Manuel Dias Martins et al |
| 11. Tiempo Español - 2007 | Enrique Melone et al |
| 12. Espanhol Novo Ensino Médio - 2007 | Ivan Rodrigues Martins |
| 13. Español ahora - 2003 | Gretel Eres Fernández et al |

Quadro 12: LDs Ensino Médio

A - Competência comunicativa

Assim como nos LDs do ensino fundamental, foi constatada a ausência atividades que abordassem os componentes discursivo, estratégico e sócio-cultural nos LDs destinados ao Ensino Médio. A exceção à regra são (2) *Hacia el español (1999)* e, (13) *Español ahora (2003)*, que abrangem todos os componentes, (3) *Mucho (2000)*, que engloba o componente discursivo, (11) *Tiempo Español (2007)*, que aborda os componentes discursivo e estratégico. Por outro lado, ressalto que esses LDs apresentam atividades que desenvolvem o componente discursivo, de modo quase restrito à linguagem escrita.

Sobre o **componente lingüístico**, constatei a falta de integração entre as regras formais e as regras de uso da língua. A gramática como produto aparece em todos os LDs. No entanto, existem diferenças no que tange às suas dimensões (formal, semântica e pragmática). A maioria dos LDs praticamente se restringem à dimensão formal. Por exemplo, (1) *Español para brasileños (1997)*, (5) *¡Por supuesto! (2002)*, (4) *Espanhol série Brasil (2002)*, (6) *Expansión (2003)* e (10) *Encuentros (2006)*. As dimensões semântica e pragmática, que ocorrem em menor grau, são encontradas em (2) *Hacia el Español (1999)*, (3) *Mucho (2000)*, (4) *Espanhol série Brasil (2002)*, (11) *Tiempo español (2006)* e (13) *Español ahora (2003)*.

PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO

De este fragmento del diario de Rosa, observa los verbos que están en negrita:

*En una cierta ocasión **conocí** a un grupo de turistas brasileños. **Eran** tres muchachos y dos muchachas muy simpáticos. Para mi desesperación no **hablaban** español (y yo menos portugués), así que nos **entendíamos** con dificultad.*

El primer verbo en negrita, **conocí**, está en **pretérito indefinido** y los demás, **eran**, **hablaban** y **entendíamos**, están en **pretérito imperfecto de indicativo**. Los dos tiempos sirven para referirse al pasado, sólo que con usos diferentes. Ya estudiamos el uso del pretérito indefinido, ahora veamos el del imperfecto.

Uso del pretérito imperfecto de indicativo

En el fragmento que recortamos, lo primero que cuenta Rosa es un hecho en sí. Observa:

*En una cierta ocasión **conocí** a un grupo de turistas brasileños.
(pretérito indefinido)*

Después, ella pasa a **describir y explicar la situación u ocasión**, según sus palabras. Por eso, usa los verbos **ser**, **hablar** y **entender** en **pretérito imperfecto de indicativo**.

***Eran** tres muchachos y dos muchachas muy simpáticos. Para mi desesperación no **hablaban** español (y yo menos portugués), así que nos **entendíamos** con dificultad.*

Figura 53

No que diz respeito às possíveis interferências da LM na aquisição do componente lingüístico, há uma tendência ao uso de análises contrastivas, elaboradas por meio de exercícios estruturais. Parece-me que, em certos casos, exercícios comunicativos poderiam ser de grande valia. Ao se abordar o verbo *gustar*, por exemplo, exercícios em que os alunos fossem levados a expressar gostos e preferências poderiam levar a uma melhor compreensão da estrutura desse verbo, bem como permitiria a abordagem de verbos como *aburrir*, *enfadar*, *encantar* e *apetecer* fossem abordados.

Em (10) *Encuentros (2006)* há análises de vocábulos biléxicos (palavra em espanhol que pode ter dois significados possíveis em português, como “mañana” que pode significar “amanhã” ou “manhã”).

Sobre a variação lingüística, os LDs tratam apenas das variantes geográficas, em especial as lexicais e não prepararam o aluno para lidar com estratégias de comunicação para problemas de compreensão oriundos desse tipo de variação. O único LD que não se limitou aos aspectos geográficos ao abordar a variação lingüística foi (13) *Español ahora (2003)*. Nesse título aspectos da variante coloquial do espanhol também são contemplados como pode ser visto na gravura que segue:

8.1. ¿Lo sabías?

Rasgos lengua coloquial (II): debilitamiento de sonidos y elipsis

En ocasiones, la necesidad de comunicar de manera rápida y la relajación del hablante en situaciones informales llevan a un estilo conversacional despreocupado.

Algunas consecuencias de ello son la pérdida de consonantes finales de palabra — **Madri(d)**, **felicida(d)** —, o intervocálicas, sobre todo en los participios — **acaba(d)o**, **elabora(d)o** —. O la abreviatura de palabras — **tele** (“televisión”), **profe** (“profesor”), **poli** (“policía”), **finde** (“fin de semana”), etc.

La elipsis es también un medio de economía lingüística, cuando la rapidez de comunicar mueve al hablante y el contexto no dificulta la comunicación — “Tú, a tu cuarto, por desobediente” (“Tú, vete a tu cuarto, ...”).

Esto también ocurre con mucha frecuencia cuando se usan los refranes (“Perro ladrador...”). Son, además, frecuentes las frases cortas e inacabadas: “Si tú supieras...”, “Si yo te contara...”

8.2. Sí que lo sabes

Te damos la primera parte de algunos refranes. Trata de completarlos.

- | | |
|---------------------------------|---|
| a) Ir por lana _____. | f) Donde hay patrón _____. |
| b) El que avisa _____. | g) En boca cerrada _____. |
| c) El que no llora _____. | h) Gato escaldado _____. |
| d) A quien madruga _____. | i) Más vale caer en gracia _____. |
| e) Primero la obligación _____. | j) Tanto va el cántaro a la fuente _____. |



Figura 54

Quanto ao **componente lexical**, é possível apontar três posturas. A primeira caracteriza-se por tratar o léxico de forma contextualizada e com atividades que envolvem as diversas habilidades lingüísticas, caso da obra (2) *Hacia el español* (1999), sua re-edición de 2004 e (13) *Español ahora* (2003). A segunda busca desenvolver o léxico por meio de listas de palavras (com ou sem gravuras) descontextualizadas. As obras que seguem esse procedimento: são (3) *Mucho* (2000), (5) *¡Por supuesto! Español para brasileños* (2003), (10) *Encuentros* (2006) e (11) *Tiempo Español* (2007). Vejam-se os exemplos:

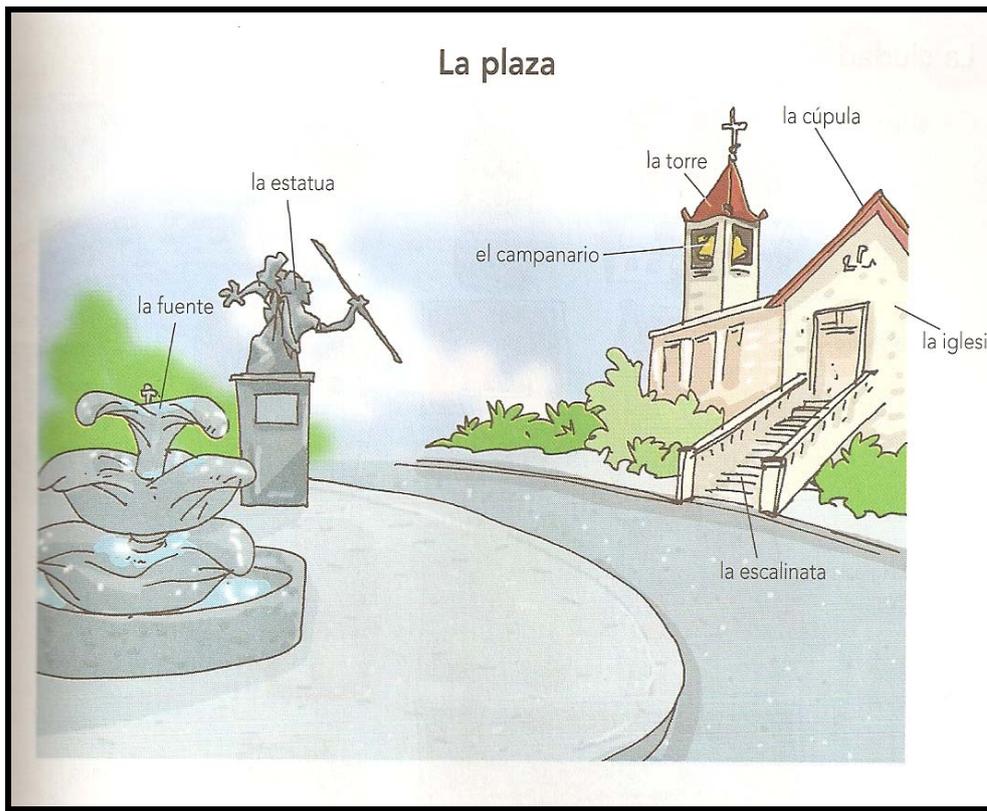


Figura 55

A terceira se caracteriza pela ausência de atividades específicas para a aquisição do léxico. Supõe-se que o mesmo deverá ser adquirido por meio da realização de exercícios estruturais e da interpretação de textos. Seguem essa abordagem: (1) *Español para brasileños* (1997), (4) *Espanhol série Brasil* (2002), (9) *Síntesis de Lengua Española* (2005) e (12) *Espanhol Novo Ensino Médio* (2007).

O trabalho com o **componente discursivo** é limitado, quando não ignorado, caso de (1) *Español para brasileños* (1997) e (5) *¡Por supuesto! Español para brasileños* (2003). Alguns dos LDs se limitam a tratar o uso das conjunções na formação de frases como é o caso de (10) *Encuentros* (2006) e (12) *Espanhol Novo Ensino Médio* (2007).

Os LDs com abordagem mais ampla desse componente são (13) *Español ahora* (2003) e (2) *Hacia el español* (1999). Esse último único a trata a questão da coesão e da coerência textual, apontando os marcadores discursivos e suas relações com o texto.

Algunos operadores como recurso para la cohesión textual: aunque, aun + gerundio, pero, sino (que), sin embargo y mientras (que)

La gramática tradicional consideraba la **oración** como la máxima unidad lingüística. Sin embargo, las oraciones se encadenan entre sí, establecen vínculos y relaciones y, de esta manera, forman una unidad de categoría superior: el **texto**.

La lengua dispone de recursos gramaticales y semánticos para crear textos **coherentes** y de procedimientos que le permiten conectar las oraciones entre sí en un texto, los llamados **elementos de cohesión textual**, verdaderas **herramientas** para la **organización lógica** del discurso, que tienen la función de establecer relaciones lógico-semánticas, en la medida en que encadenan las partes que componen un texto.

Hay varios mecanismos para establecer la **cohesión** dentro del texto: la repetición léxica o gramatical, la elipsis, la sinonimia, la gradación, el uso de nexos (o conectores), entre otros. Así, varias clases de palabras (tomando la terminología de la gramática tradicional) establecen relaciones de cohesión. Entre ellas, podemos mencionar: las expresiones adverbiales, los numerales, los pronombres, las conjunciones, los sustantivos, etc. Observa en el texto las siguientes palabras en negrita:

*"La humanidad sería mejor **si** Colón **hubiera sido** un hombre más amable y generoso, dicen sus críticos. **Si** hubiera tratado a los indios como seres humanos y no como esclavos sin alma, tal vez **sus** sucesores hubieran sido menos crueles en la conquista del Nuevo Mundo. Colón nada dejó escrito sobre **su** visión de la posteridad — excepto para tratar su futuro inmediato y **el** de sus hijos, al reclamar, ante la corona española, las recompensas materiales por su empresa. Fue **un hombre** sin principios **que** (1) navegaba en nombre de la fe cristiana, **pero** en su primer viaje no llevó ni siquiera un cura o misionero a bordo. **Inició** el genocidio étnico, **que** (2) diezmó, por la espada o por enfermedades transmisibles, a millones de indígenas en tan sólo una década de colonización."*

- **si** (Colón) **hubiera sido** (*si* + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo): la elección de esa estructura conduce el texto a esbozar una hipótesis;
- **un hombre** (artículo + sustantivo), **su(s)** (posesivo), **inició** (verbo) y **que** (1) (pronombre relativo) hacen referencia a **Colón**, que aparece al principio del texto.
- **el** (artículo) se refiere a **futuro inmediato**;
- **que** (2) (pronombre relativo) hace referencia a **genocidio étnico**;
- **pero** (conjunción adversativa) orienta la frase posterior estableciendo una oposición con la anterior.

Figura 56

A coleção (13) *Español ahora* (2003) não se imitou a conteúdos do componente discursivo referentes somente à linguagem escrita. Notei que há, no terceiro volume da obra, atividades cujo objetivo é levar o aluno a adquirir as habilidades discursivas necessárias para comunicar-se de modo satisfatório e posicionar-se de maneira clara e precisa frente às opiniões de seus interlocutores em uma conversação, como pode ser visto na gravura seguinte, extraída desse LD.

8.1. ¿Lo sabías?

Expresiones de realce en la oralidad

Se trata de palabras o expresiones que dan realce a lo que se dice, a la vez que pueden indicar incredulidad, sorpresa, duda, etc.

¿Vendrás tarde? ¡Qué va!

¡Andal! Se me ha quemado la carne.

Van a subir los impuestos. ¿Qué dices? ¿Otra vez?

8.2. Si que lo sabes

Con las expresiones de realce siguientes, que tienen significado de negación, inventen en parejas tres minidiálogos que podrían ocurrir en casa con los padres.

¡Qué va!
Pues no
Ni hablar
Ni lo sueñes
Ni se te ocurra

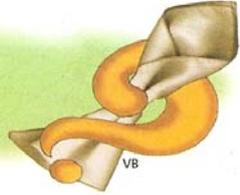
Figura 57

Os LDs que apresentam exercícios para desenvolver o **componente estratégico** são (2) *Hacia el español* (1999), (3) *Mucho* (2000), (4) *Español série Brasil* (2002), (7) *Espanhol: Para o Ensino Médio (Parâmetros)* (2002), (9) *Síntesis de la Lengua Española* (2005) e (13) *Español ahora* (2003).

¿Cómo comunicarme?

Profesor(a): Presenta estas preguntas para auxiliarlos ante las dudas de vocabulario tanto en la clase como en cualquier momento que necesiten comunicarse. Repite cada una de ellas hasta que consideres que tienen autonomía para su uso.

1. Si la palabra o la expresión están en castellano:
 ¿Qué quiere decir *servilleta*?
 Quiere decir *guardanapo*.
 ¿Qué quiere decir *cierren comillas*?
 Quiere decir *fechem aspas*.
2. Si la palabra o la expresión están en portugués:
 ¿Cómo se dice *guardanapo* en castellano?
 Se dice *servilleta*.
 ¿Cómo se dice *fechem aspas*?
 Se dice *cierren comillas*.
3. Si tú quieres saber el nombre de un objeto:
 ¿Qué es esto? o: ¿Cómo se llama esto?
 Esto es un *bolígrafo*. o: Se llama *bolígrafo*.
4. Si no entendiste la respuesta:
 ¿Puedes repetir?
 ¿Puedes hablar más alto/más despacio, por favor?
 ¿Puedes deletrear?
5. Si tienes dudas sobre la letra con que se escribe:
 ¿Cómo se escribe?
6. Si el profesor o un compañero te hablan de un tema en clase:
 ¿En qué página está?/¿Dónde está?

ESPAÑOL PARA O ENSINO MÉDIO 19 >>>

Figura 58

No que tange a esse componente destaca-se a coleção (13) *Español ahora* (2003) que apresenta atividades cujo objetivo é permitir ao aluno adquirir o domínio de estratégias de comunicação que demandem o uso da língua espanhola para a compensação de falhas na comunicação. Veja-se a gravura 57, extraída da página 107 do segundo volume da obra.

9.3. Mano a mano

1. El texto se refiere, en forma ficticia, a una época en la que no se conocía el hielo ni el imán. Intenta describir uno de los siguientes objetos de uso común, sus características físicas y su función.



tijeras



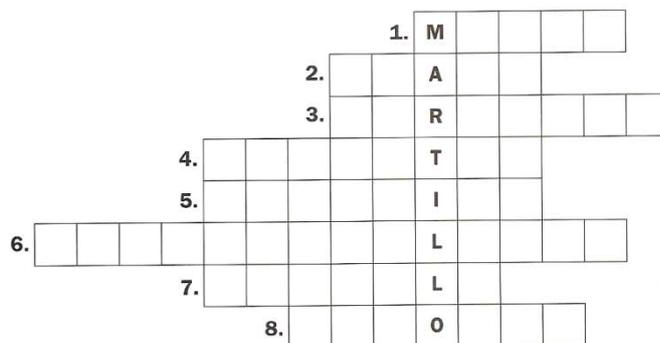
sacacorchos



reloj

2. Piensa en un objeto. Tu compañero deberá adivinar de qué se trata a partir de la descripción que hagas.

3. Utensilios básicos para una caja de herramientas:



1. Sirve para sujetar con firmeza la pieza que se está trabajando. También denominado "tornillo de bancada".
2. Barrita de metal con punta aguzada que se hinca a golpes en la pared o en la madera.
3. Cilindro de metal similar a (2), pero con rosca que permite introducirlo por rotación, usando la herramienta de (6).
4. Tenacillas metálicas que sirven para aferrar objetos. También denominadas "pinzas".
5. Tiene una barra de acero con estrías que sirve para desbastar. También denominada "lima".
6. Llave con que se enroscan o se desenroscan los cilindros de (3).
7. Tijera especial para cortar metales.
8. Utensilio utilizado para tallar la madera, hacer rebajos.

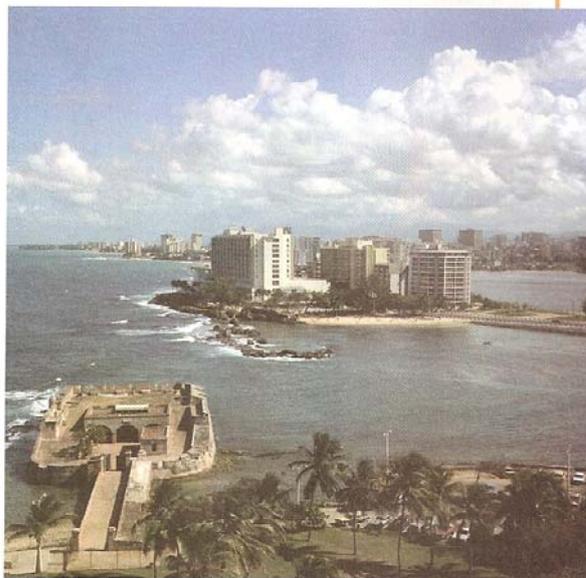
Figura 59

Com relação ao **componente sociocultural**, há uma desconexão entre elementos culturais e os objetivos da língua, visto que a maioria dos LDs apresenta informações geográficas e históricas dos países hispânicos que não interferem na comunicação. Gostaria de citar um exemplo. Veja-se a gravura abaixo de (5) ¡Por supuesto! Español para brasileños.

PUERTO RICO: LA RESISTENCIA HEROICA DEL ESPAÑOL

Que el español todavía sea la lengua corriente del pueblo de Puerto Rico es una cabal demostración de la victoria de la resistencia popular a todos los intentos ejercidos para erradicarlo.

En 1898, después de la guerra entre los Estados Unidos y España, Puerto Rico fue ocupado por las fuerzas militares estadounidenses y, como un botín de guerra, puesto bajo la soberanía del gobierno norteamericano. Una de las primeras medidas tomadas por las autoridades de los Estados Unidos fue decretar el inglés como lengua oficial de Puerto Rico. A partir de entonces, la instrucción en las escuelas puertorriqueñas debía ser forzosamente impartida en el idioma inglés. Este verdadero intento de genocidio lingüístico y cultural buscaba arrancar de cuajo los vínculos hispánicos del pueblo de Puerto Rico y moldear sus simpatías hacia los nuevos señores. Sin embargo, los maestros (con la complicidad de sus alumnos) se rehusaban a acatar esas determinaciones y seguían impartiendo sus clases en español. El inglés solo era empleado en los momentos en que los fiscales norteamericanos estaban presentes. Como no fue capaz de



Vista de la ciudad de San Juan, Puerto Rico.

alcanzar los objetivos para los que había sido implantada, en 1948, el gobierno se vio forzado a abolir esa absurda determinación.

Mientras tanto, en las calles, en los comercios, en las fábricas y, por supuesto, en los hogares, el pueblo siguió usando el español para su comunicación. Los poetas, los compositores y los artistas en general siguieron desarrollando sus creaciones en lengua española, y no en inglés.

Actualmente, tanto el español como el inglés tienen el rango de idiomas oficiales del formalmente llamado Estado Libre Asociado de Puerto Rico. En términos prácticos, sin embargo, Puerto Rico es indudablemente un país de lengua española. El inglés es allí considerado un idioma innegablemente importante, pero un idioma extranjero.

Figura 60

No texto há referências sobre a dominação de Porto Rico pelos Estados Unidos e a resistência dos porto-riquenhos em usar a língua inglesa em detrimento do espanhol. No entanto, o desconhecimento desse fato não compromete a comunicação em língua espanhola entre um porto-riquenho e um brasileiro.

É provável que o “mito” de que o Brasil e o mundo hispânico têm costumes extremamente parecidos (para não dizer iguais), em virtude de serem originários de povos atlanto-mediterrâneos, tenha algo a ver com essa lacuna.

B - Compreensão escrita

O modelo de decodificação predomina, com exceção das obras (3) *Mucho* (2000), (13) *Español ahora* (2003), (2) *Hacia el español* (1999) e sua re-edição de 2004, nos quais prevalece o modelo interativo. Além de ter sido um dos pioneiros em adotar esse modelo, (2) *Hacia el español* (1999) foi o primeiro LD que contemplou a leitura de diversos tipos de textos (publicitários, jornalísticos, literários, etc.), postura seguida por diversas obras publicadas após 2000.

Foi notada a ausência de um trabalho com as estratégias de leitura. Ressalto também que (13) *Español ahora*, (4) *Espanhol série Brasil* e (9) *Sintesis de la lengua española* são exceção à regra. Nas duas últimas encontrei explicações que permitem ao aluno um melhor uso de dicionários.

DICCIONARIOS

Para aprender una lengua extranjera es fundamental consultar constantemente diccionarios. Aunque existen los especializados (diccionario de sinónimos y antónimos, diccionario de términos jurídicos, etc.), utilizamos con mayor frecuencia dos tipos más comunes.

A. Diccionario monolingüe

Este tipo de diccionario presenta el significado de las palabras en la propia lengua extranjera. Didácticamente es indicado porque cuando el estudiante busca el significado de una palabra aprende otras y, además, aprende a pensar en la lengua extranjera.

Observa cómo un diccionario monolingüe puede presentar las palabras:

| | |
|---|---|
| man-salva [mansálβa] s/f LOC A mansalva, 1. Sin peligro. 2. En abundancia. | flecos que llevan las mujeres sobre los hombros o la cabeza. |
| man-se-dum-bre [manseðúmbre] s/f Cualidad de manso. | ma-nual [manwál] I. <i>adj</i> Que se hace con las manos. II. s/m Compendio sustancial de una materia. |
| man-sión [mansjón] s/f Casa grande y lujosa. | ma-nu-brio [manúβrjo] s/m Mango o empuñadura de algunos instrumentos. |
| man-so, (-a) [mánso, (-a)] <i>adj</i> 1. (Animal) No bravo. 2. (Persona) No agresiva. 3. De movimiento lento y suave. | ma-nu-fac-tu-ra [manufaktúra] s/f 1. Obra fabricada. 2. Fábrica. |
| man-su-rrón, (-na) [mansurrón, (-na)] <i>adj</i> Manso en exceso. | ma-nu-fac-tu-rar [manufakturar] v/tr REFL (-SE) Fabricar(se) o elaborar(se). |
| man-ta [mápta] s/f 1. Prenda de tejido grueso para abrigarse, sobre todo en la cama. 2. FIG Paliza. 3. FIG (Con ser) Persona despreocupada en exceso. LOC A manta, FIG en cantidad. Tirar de la manta, FIG descubrir algo oculto. | ma-nus-cri-to, (-a) [manuskrito, (-a)] I. <i>adj</i> Escrito a mano. II. s/m Libro, por lo general antiguo, escrito a mano. |
| man-te-ar [mapteár] v/tr Lanzar con una manta al aire a uno. | ma-nu-ten-ción [manutenθjón] s/f 1. Acción de mantener(se). 2. Conservación. |
| man-te-ca [mapteka] s/f 1. Grasa de animal, en especial la del cerdo. 2. Sustancia grasa de la leche. 3. FIG ARG Dinero. | man-za-na [manθána] s/f 1. Fruto del manzano. 2. Grupo de casas contiguas rodeadas por calles. |

Presenta la transcripción fonética de la palabra, o sea, como suele ser pronunciada.

Enseña que la palabra es un sustantivo femenino.

Presenta la primera acepción de la palabra.

Trae otra acepción de la palabra.

La separación en sílabas enseña cómo se divide la palabra.

man-za-na [manθána] s/f 1. Fruto del manzano. 2. Grupo de casas contiguas rodeadas por calles.

(Diccionario de bolsillo de la lengua española, op. cit., p. 312.)

Figura 61

Em (13) *Español ahora* (2003), notei que há a preocupação em levar o aluno a utilizar as inferências como estratégia de leitura, além do uso do dicionário como pode ser observado na figura 60, extraída da página 13 do volume 1.

Rodrigo: Yo me llamo Rodrigo. Estoy, eeh, estamos viendo el cuadro... ¿Estás perdida? ¡Qué suerte!... digo ¡qué pena! Es mejor llamar a la profesora.

[...]

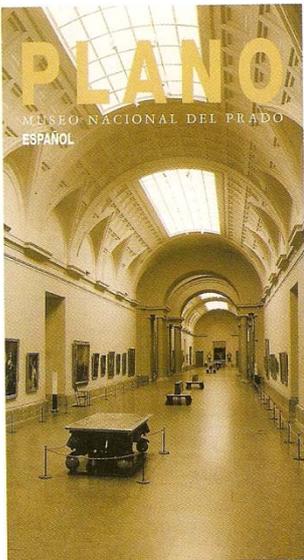
Profesora: ¿Cómo te llamas? ¿Dónde estudias? ¿Cómo se llama tu profesora? [...] Bien. No te preocupes que vamos a encontrar a tu grupo. Avisaremos por micrófono.

[...]

Locutor: ¡Atención! Isabela Aguirre, del Colegio San Cayetano, se perdió de sus compañeros y los espera en la puerta de salida del museo.

Profesora: Adiós, Isabela. Espera aquí que enseguida llega tu grupo.

Isabela: Adiós, muchas gracias.



1.2. De palabra en palabra

Subraya en el texto las palabras que no comprendes, búscalas en el diccionario o intenta inferir el significado y anótalas en tu cuaderno.

Figura 62

C – Expressão escrita

Nas 13 obras desse grupo, há LDs que desconsideraram o trabalho com a expressão escrita, como por exemplo (1) *Español para brasileños* (1997), (5) *¡Por supuesto! Español para brasileños* (2003) e (6) *Espanhol Expansión* (2003). Todavía os que consideram esse tipo de prática o fazem de acordo com a abordagem gramatical ou comunicativa. São eles:

| | | |
|-----------|------------|--------------|
| ABORDAGEM | GRAMATICAL | COMUNICATIVA |
|-----------|------------|--------------|

| | | |
|---------|---|-----------------------------|
| Títulos | (4) Espanhol série Brasil (2002) | (2) Hacia el español (1999) |
| | (9) Sintesis de la Lengua Española (2005) | (3) Mucho (2000) |
| | (10) Encuentros (2006) | (7) (Parâmetros) (2002) |
| | (12) Espanhol Novo Ensino Médio (2007) | (8) Hacia el español (2004) |
| | | (11) Tiempo Español (2007) |
| | | (13) Español ahora (2003) |

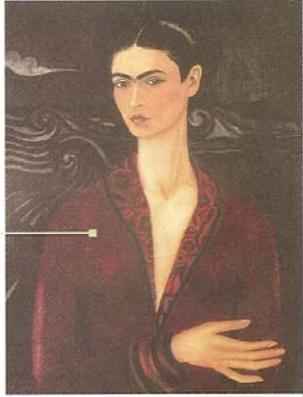
Quadro 13 - Abordagens da expressão escrita

A primeira obra a abordar diversos gêneros textuais foi a coleção (2) *Hacia el español* (1999). Seguiram essa tendência (3) *Mucho* (2000), (13) *Español ahora* (2003) e (11) *Tiempo español* (2007) que se caracterizam por apresentarem textos de um dado gênero a serem lidos e interpretados pelo aluno que, na sequência será solicitado a produzir um outro texto a partir do modelo discursivo anterior. Embora (12) *Espanhol série novo Ensino Médio* (2007) aborde diversos tipos de gênero, classifico-o como gramatical, porque o autor se preocupa em destacar mais os aspectos gramaticais do que os textuais, durante a atividade de escrita. Veja-se a gravura abaixo.

Lee la cronología de Frida Kahlo y escribe un pequeño texto biográfico sobre la artista mexicana. Utiliza los verbos en **negrita en pretérito indefinido**. Frida Kahlo nació el 6 de julio de 1907, en las afueras de la Ciudad de México... **Sufrió**... **afectó**... **Inició**... **Aprendió**... **sufrió**... **Pintó**... **se casó**... **Expuso**... **conoció**... **murió**... **se convirtió**...

Frida Kahlo

- 1907** Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón **nace** el 6 de julio, en las afueras de la Ciudad de México.
- 1913** **Sufre** un ataque de poliomielitis que le **afecta** la pierna derecha.
- 1922** **Inicia** sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria.
- 1925** **Aprende** la técnica de grabado con Fernando Fernández.
- 1926** El 17 de septiembre **sufre** un accidente cuando viajaba en un autobús que se chocó con un tranvía.
- 1926** **Pinta** *Autorretrato con traje de terciopelo*, el primero de una larga serie.
- 1929** El 21 de agosto **se casa** con el pintor Diego Rivera.
- 1939** **Expone** su obra en París y **conoce** al pintor español Pablo Picasso.
- 1954** El 13 de julio **muere** en Coyoacán.
- 1958** La Casa Azul, donde había vivido con Diego Rivera, **se convierte** en el Museo Frida Kahlo.



LEGADO DE ALEJANDRO GÓMEZ ARENAS, CIUDAD DE MÉXICO

Figura 63

Em (4) *Espanhol série Brasil* (2002), (9) *Sintesis de la Lengua Española* (2005) e (10) *Encuentros* (2006) há atividades de escrita, no entanto os gêneros textuais e suas

características não são explicitados. Acredito que essa postura pode ser evidência de uma concepção de texto como um conjunto de frases bem elaboradas gramaticalmente.

Em (8) *Espanhol (Parâmetros) (2002)* encontrei a única atividade de expressão escrita cuja abordagem foi a processual. Veja-se a gravura abaixo.

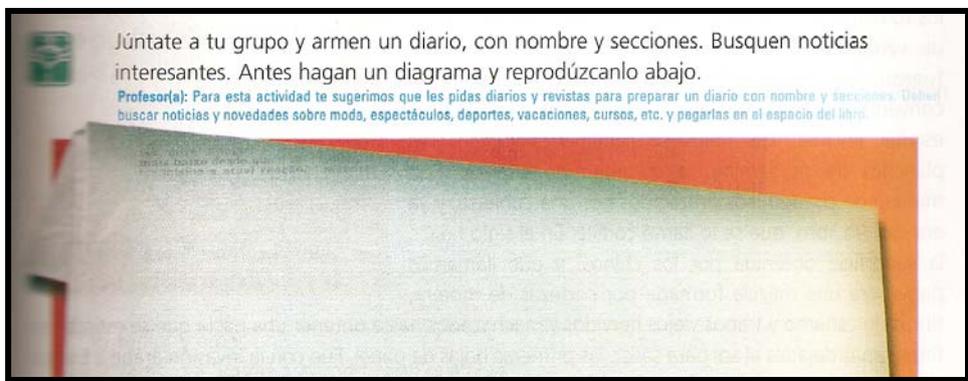


Figura 64

Excetuando (2) *Hacia el español (1999)*, que no nível avançado destinou uma unidade para tratar da questão de coesão e coerência textual, e (13) *Español ahora (2003)*, que abordou a questão ao longo da obra, os demais ignoraram esse tópico.

De acordo com as análises realizadas, nota-se o avanço da preocupação com os gêneros textuais para se trabalhar a escrita em LE, o que se caracteriza como um ponto positivo a ser destacado. No entanto, me parece que um trabalho mais extenso sobre os elementos internos de um texto (coesão e coerência) são um desafio para a produção nacional de LDs.

D - Compreensão oral

Constatei a ausência de exercícios de compreensão auditiva em (1) *Español para brasileños (1997)*, (5) *¡Por supuesto! Español para brasileños (2003)*, (6) *Espanhol Expansión (2003)* e (10) *Encuentros (2006)*. Eles possuem CDs de apoio, nos quais é possível escutar as leituras dos textos de abertura das unidades e eventuais diálogos, o que, na minha opinião, evidencia uma concepção de compreensão oral limitada apenas a ouvir falantes da LE, ignorando exercícios que levam à compreensão.

Os LDs que apresentam tais exercícios o fazem, com foco na precisão, no significado ou nos dois:

| PRECISÃO | SIGNIFICADO | PRECISÃO E SIGNIFICADO |
|--|-----------------------|---|
| (3) Mucho (2000) (12) Espanhol Novo Ensino Médio (2007) | (7) Parâmetros (2002) | (2) Hacia el español (1999) (4) Español série Brasil (2002) (8) Hacia el español (2004) (9) Sintesis de la Lengua Española (2005) (11) Tiempo español (2007) (13) Español ahora (2003) |

Quadro 14 – O foco da compreensão oral

Há uma tendência para atividades com foco tanto na precisão como no significado, embora haja LDs que apresentam exclusivamente atividades com foco na precisão, como (3) *Mucho (2000)* e (12) *Espanhol Novo Ensino Médio (2007)*. Chama a atenção o fato de (7) *Espanhol para o Ensino Médio (Parâmetros) (2002)*, apresentar somente atividades com foco no significado, algo inédito na produção nacional.

No que diz respeito ao tipo de exercícios de compreensão oral estabeleci a seguinte classificação: tarefas com ou sem preenchimento de lacunas. No segundo caso, são exercícios de encaixe, perguntas, escuta seletiva e múltipla escolha, cujo foco é o significado.

| COM LACUNAS | SEM LACUNAS |
|---|--|
| (2) Hacia el español (1999) (3) Mucho (2000) (4) Español série Brasil (2002) (8) Hacia el español (2004) (9) Sintesis de la Lengua Española (2005) (12) Espanhol Novo Ensino Médio (2007) (13) Español ahora (2003) | (2) Hacia el español (1999) (4) Español série Brasil (2002) (7) Parâmetros (2002) (8) Hacia el español (2004) (9) Sintesis de la Lengua Española (2005) (11) Tiempo español (2007) (13) Español ahora (2003) |

Quadro 15 – Tipologia dos exercícios de compreensão oral

Parece haver um equilíbrio entre os dois tipos de atividades nos LDs desse grupo . Vejam-se as gravuras a seguir.

Atenção: a canção corresponde a la banda 45 del CD.

Escucha la canción del Dúo Dinámico y rellena los espacios con los verbos en presente de subjuntivo:

Resistiré

| | |
|--|--|
| cuando pierda _____ todas las partidas, | soportaré los golpes y jamás me rendiré, |
| cuando duerma _____ con la soledad, | y aunque los sueños se me rompan _____ en pedazos, |
| cuando se me cierran _____ las salidas, | resistiré, resistiré. |
| y la noche no me deje _____ en paz, | Cuando el mundo pierda _____ toda magia, |
| cuando sienta _____ miedo del silencio, | cuando mi enemigo sea _____ yo, |
| cuando cueste _____ mantenerme en pie, | cuando me apuñale _____ la nostalgia, |
| cuando se rebelen _____ los recuerdos | y no reconozca _____ ni mi voz, |
| y me pongan _____ contra la pared, | cuando me amenace _____ la locura, |
| resistiré, erguido frente a todo, | cuando en mi moneda salga _____ cruz, |
| me volveré de hierro para endurecer la piel, | cuando el diablo pase _____ la factura, |
| y aunque los vientos de la vida soplen _____ fuerte, | o si alguna vez me faltas tú, |
| soy como el junco que se dobla | resistiré... |
| pero siempre sigue en pie. | |
| Resistiré, para seguir viviendo, | |

(M. de la Calva y C. Toro, *Las canciones de Almodóvar*, Madrid, EMI Music/ Spavox S/A, 1997.)

Figura 65



Hacia la comprensión auditiva

Puedes comentar con los aprendices los rasgos fonéticos, lexicales y sintácticos que nos ayudan a inferir la procedencia de los personajes.

1. Escucha la grabación y escribe **F** para falso y **V** para verdadero, de acuerdo con el texto:

- (F) Manuel llama a Raúl y lo invita a su fiesta de cumpleaños.
- (F) Manuel está organizando una fiesta de cumpleaños a su amiga.
- (F) Están organizando una fiesta para el Santo de Teresa.
- (V) Manuel está decidido a ir a la fiesta.
- (F) Raúl y Manuel van a encontrarse a los ocho y media.
- (F) Teresa está organizando una fiesta porque está de cumpleaños.

Figura 66

Observei que alguns LDs possuem atividades de compreensão auditiva com temas distantes da realidade do aluno brasileiro. A título de exemplo, em um dos exercícios, há um texto em que se anuncia a final de um campeonato de futebol americano, esporte pouco popular no Brasil. Veja-se exemplo.

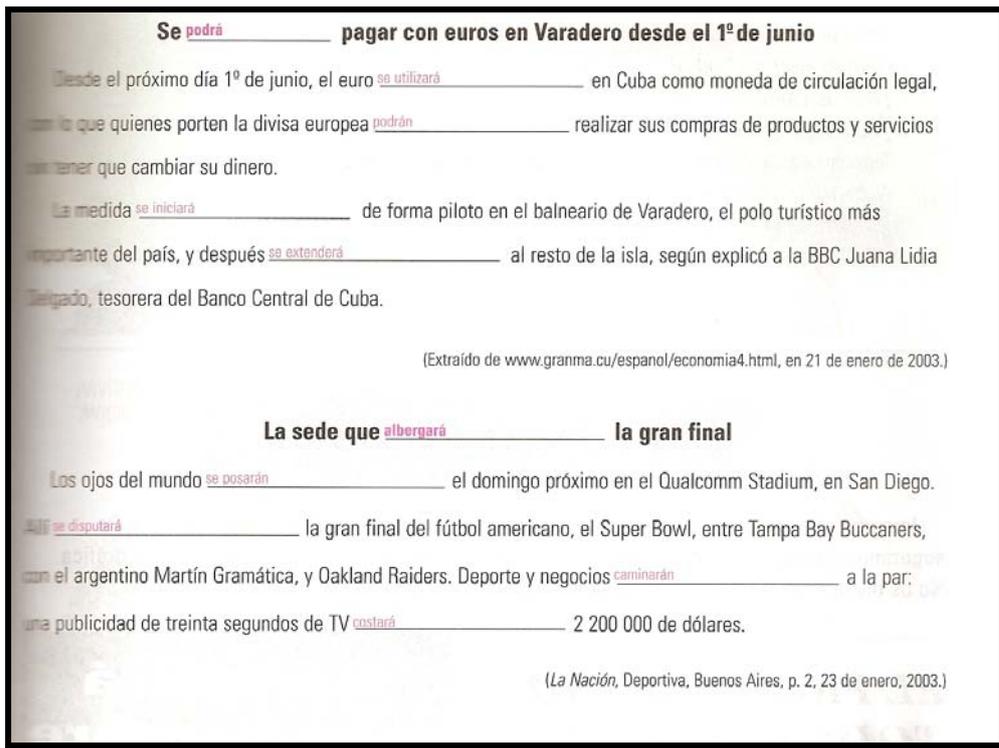


Figura 67

Parece-me necessário que publicações futuras atentem para o fato de que essa habilidade esteja relacionada com outras habilidades lingüísticas, fazendo com que esse tipo de exercício passe a ter significado para a comunicação em sala de aula de LE.

E – Expressão oral

Embora ainda haja obras que trabalham a oralidade exclusivamente com atividades de repetição mecânica, há coleções que alternam atividades de repetição mecânica e comunicativas em um mesmo livro, Veja-se a classificação abaixo:

| REPETIÇÃO MECÂNICA | ATIVIDADES DE COMUNICATIVAS |
|---|-----------------------------|
| (1) Español para brasileños (1997) | (2) Hacia el español (1999) |
| (4) Español série Brasil (2002) | (3) Mucho (2000) |
| (5) ¡Por supuesto! Español para brasileños (2002) | (7) Parámetros (2002) |
| (6) Espanhol Expansión (2003) | (8) Hacia el español (2004) |
| (9) Síntesis de la Lengua Española (2005) | (10) Encuentros (2006) |
| (11) Tiempo español (2007) | (13) Español ahora (2003) |
| (12) Espanhol Novo Ensino Médio (2007) | |

Quadro 16 – A expressão oral em LDs

Atividades como dramatizações, debates, entrevistas, solução de problemas e jogos são mais frequentes nos LDs que utilizam atividades comunicativas nos exercícios de expressão oral. (2) *Hacia el español (1999)* e sua re-edição de 2004, trabalham exclusivamente com atividades cujo foco está no significado, os demais alternam os dois tipos de exercícios.

Ainda com relação a atividades mecânicas, há títulos, como (5) *¡Por supuesto! Español para brasileños (2002)*, por exemplo, em que o autor recomenda com veemência ao professor exercícios de repetição de diálogos que aparecem ao longo da obra. Veja-se a gravura seguinte.

- Faça que os alunos exercitem a leitura em voz alta (exercício mecânico fundamental para o desenvolvimento das habilidades vocais, embora nada comunicativo). Nos diálogos, poderia ser designado um aluno para cada personagem; os textos podem ser divididos em partes (parágrafos ou outra divisão qualquer) e estas distribuídas entre os alunos para execução. O professor não deveria interferir no processo de leitura antes de os alunos terem concluído suas partes.
- Sempre que possível, peça aos alunos que dramatizem os diálogos, ou seja, que os interpretem de memória, sem o apoio da leitura. A memorização exerce um papel muito importante para a consolidação das estruturas das línguas, as quais devem funcionar automaticamente, sem que seja necessário meditar sobre as mesmas cada vez que tenhamos que usá-las.

Figura 68

No que concerne as funções comunicativas, classifiquei os LDs quanto à presença e ausência de tais funções

| PRESENÇA DE FUNÇÕES COMUNICATIVAS | AUSÊNCIA DE FUNÇÕES COMUNICATIVAS |
|---|---|
| (2) <i>Hacia el español (1999)</i> (3) <i>Mucho (2000)</i> | (1) <i>Español para brasileños (1997)</i> (12) <i>Espanhol Novo Ensino Médio</i> |

| | |
|---|--------|
| (4) Español série Brasil (2002) | (2007) |
| (5) ¡Por supuesto! Español para brasileños (2002) | |
| (6) Espanhol Expansión (2003) | |
| (7) Parâmetros (2002) | |
| (8) Hacia el español (2004) | |
| (9) Síntesis de la Lengua Española (2005) | |
| (10) Encuentros (2006) | |
| (11) Tiempo español (2007) | |
| (13) Español ahora (2003) | |

Quadro 17 - Funções comunicativas

Essas funções, geralmente, são utilizadas nas dramatizações de cenas do cotidiano como também em outras modalidades de exercício.

Apesar disso, a maioria dos LDs não prepara o aluno a interagir em ambientes do cotidiano (no banco, hotel, imobiliária). Constatei a ausência de um trabalho que torne o aluno apto a administrar os turnos de uma conversa, controlando a situação comunicativa. Certos aspectos culturais de relevância nas atividades de expressão oral também não são trabalhados. A título de exemplo, gostaria de citar um comentário de Cerrolaza et alii (2008), no qual os autores descrevem a forma como os espanhóis reagem quando recebem um elogio:

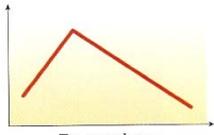
A los españoles nos gusta hacer cumplidos, hablar de las cosas positivas de otros. Sin embargo, culturalmente, no podemos aceptar un cumplido, tenemos que quitarle importancia. Si alguien dice que le gusta algo que llevamos (un jersey, un pantalón, un vestido), respondemos con “¿Sí?, ¿de verdad?” o diciendo que la prenda no es muy buena (aunque nos gusta mucho): “Pues es de las rebajas” o “Es muy viejo/a” o “Es un regalo”. (p. 67)

Para finalizar a análise da expressão oral, notei que a coleção (13) *Español ahora* (2003) foi o único título que contemplou, retomando o termo de Giovannini (1996), todas as micro-habilidades (capacitadoras, de interação e de atuação) necessárias para um domínio eficaz da expressão oral. Veja-se as gravuras que seguem.

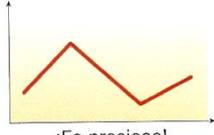
8.1. Disco rayado

La entonación

La entonación no sólo sirve para distinguir una pregunta de una afirmación o una exclamación. Una curva de entonación más ascendente se usa también, por ejemplo, para expresar estados de ánimo como el entusiasmo o la sorpresa, demostrar mayor cortesía o crear más expectación en el oyente, por ejemplo.



Es precioso.



¡Es precioso!

 Escucha los textos y fíjate en la entonación.

Texto 1

- ¡Feliz cumpleaños! Te traje un regalo.
- ¿Sí? ¡Muchas gracias, qué alegría! ... ¡Es precioso! Me gusta mucho, de verdad. Gracias.

Texto 2

- Tomen asiento, por favor.
- ¿Puede traerme una silla, por favor?
- ¡Ah, sí! Disculpe.

Figura 69 (Español ahora, volume 2, p. 104)

2.2. De boca en boca

1. Pregunta a tu compañero su opinión sobre las afirmaciones de los personajes siguientes. Sigue el modelo.

¿Qué piensas de (que) ...?
¿Estás de acuerdo con (que) ...?

Estoy de acuerdo. Tienes razón.
No tienes razón. Te equivocas.

Figura 70 (Esta fragmento foi extraído da página 94 do volume 2 de Español ahora. Sua continuação está na página 95 aparece na gravura 69)

El boxeo no debería ser un deporte.

El sonido digital es mejor que el analógico.

Los viajes al espacio son inútiles.

El sumo no es un deporte para mujeres.

2. En parejas, elaboren un breve diálogo sobre el tema "Deportes diferentes y su aceptación social". Las opiniones de uno deben ser admitidas o rechazadas por el otro.

Halterofilia, levantamiento de pesas.

Ajedrez.

Lanzamiento de peso.

Figura 71



6.1. ¿Qué te parece?

Quando se hace una reunión conviene respetar ciertas normas, de lo contrario... escucha la grabación.

| | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Pido la palabra. | Tiene la palabra. |
| ¿Me permite una pregunta? | ¡Cómo no! ¡Por supuesto! |
| Ahora me toca a mí. | ¡No me interrumpa(s)! |
| ¿Qué quiere(s) decir? | Déjame / Déjeme explicar. |
| Hablen de a uno. | Aguarda tu turno / Aguarde su turno. |
| Un momento, por favor. | ¿Puede(s) repetir? |
| ¡No diga(s) tonterías! | ¡Cállate! / ¡Cállese! |
| Muy interesante, pero... | ¡Estoy en contra! |



Figura 72 (Español ahora, volume 3, p. 60)

5 – Considerações finais: um panorama histórico da produção de LDs de espanhol no Brasil:

Com base nos dados descritos na seção anterior, elaborarei o panorama histórico da produção de LDs de espanhol em nosso país, por meio do qual retomarei e responderei à minha pergunta de pesquisa (Que tipo de ensino configura-se nos LDs de Espanhol destinados aos cursos fundamental e médio de escolas brasileiras produzidos entre 1991 e 2008?). O esboço desse panorama engloba observações sobre: (a) as habilidades contempladas pelo LD; (b) a integração dessas habilidades; e (c) a abordagem dessas habilidades no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa;

Embora em minhas análises eu tenha observado LDs de espanhol produzidos a partir de 1991, teci algumas considerações sobre a produção de LDs entre 1940 e 1990. Esses comentários estão baseados no trabalho de Picanço (2003) e em algumas observações de um trabalho de Iniciação Científica que realizei durante minha graduação. Optei por apresentar de forma sucinta esse período porque ao contrapor as observações feitas por Picanço às presentes neste esboço é possível apresentar uma visão panorâmica da produção de LDs de espanhol desde o aparecimento do castelhano na grade curricular até o 2008 – o que, a meu ver, enriquece este capítulo final.

Partindo do pressuposto de que o LD é um reflexo e registro das interações entre as esferas de sua produção - autor, editores, políticas governamentais e usuários, ou seja, professores e alunos (cf, Bunzen Jr., 2005), e retomando considerações de Picanço (2003), a história recente do ensino de língua espanhola no Brasil via LD que pode ser dividida em 3 etapas: (a) predomínio do ensino tradicional de 1940 a 1990, período no qual a Gramática-Tradução e o Método Direto prevaleceram nos primeiros 30 anos, enquanto o Audiolingual, nos últimos 20; (b) auge do método Audiolingual entre 1990 e 1999, quando já aparecem as atividades “embrionárias” do ensino comunicativo; (c) o avanço do ensino comunicativo, com LDs moderados e clássicos, ainda com uma maioria de LDs audiolinguais a partir do ano 2000.

Sobre a primeira etapa, Picanço (2003) analisou sete títulos²⁷ e evidenciou que:

²⁷ (1) Español colegial: colección de lecturas e de trozos selectos en prosa y verso (1953); (2) Lecciones de español (1944); (3) Español básico: para os cursos clássico e científico (1946); (4) Gramática Española (1948); (5) Manual de español (1958); (6) Gramática da Língua Espanhola (1969); (7) Curso práctico de español (1977); (8) Audiovisual español estructural (1977); (9) Vamos a hablar (1991)

quando não eram totalmente tradicionais, esses manuais propunham uma metodologia *eclética*, mesclando aspectos da gramática normativa tradicional e preocupações com o domínio da língua falada. Neles, encontramos, indistintamente, a preocupação com o domínio do sistema linguístico nas suas três partes constitutivas: a fonética, a gramática e o léxico. A inserção de aspectos funcionais da língua falada não chegou a abalar esta preocupação em nenhum dos casos analisados. Por tanto, o normativismo, de acordo com a noção discutida no interior deste trabalho, seria a base mais sólida sobre a qual os autores de livros didáticos e os professores de línguas construíam seus livros e materiais de ensino. (p. 187)

Nota-se, assim, que de 1940 a 1990, na produção nacional e LDs de Espanhol predominava a Abordagem Tradicional.

Gostaria de comentar alguns aspectos presentes nos LDs dessa primeira etapa que não foram comentados pela autora²⁸. Sobre as habilidades linguísticas, pode-se afirmar que a compreensão leitora foi a única habilidade exercitada de 1940 até o final dos anos de 1970. Nesses LDs, a leitura é tratada como a simples decodificação de insumo gráfico. Uma evidencia dessa afirmação é a não-ocorrência de perguntas sobre os textos na maioria dos LDs e quando aparecem, essas exigem respostas “fechadas” – tal como previsto no modelo de decodificação. O insumo dessas atividades restringe-se a enxertos de clássicos da literatura universal, informações histórico-geográficas e comentários sobre o cotidiano dos países de língua espanhola (embora quase a totalidade dos textos apresentem informações sobre a Espanha de forma idealizada²⁹).

A expressão oral começa a receber maior atenção somente nos anos 80, embora de modo estrutural e com ênfase na repetição mecânica de enunciados. A compreensão oral e a expressão escrita não são exercitadas em nenhum dos LDs desse período, com exceção de Manual de español (1958), no qual há modelos de cartas (bilhetes, cartões e cartas comerciais e correspondência geral) que devem ser reproduzidos pelo aprendiz. Apesar de haver atividades relacionadas à expressão escrita, o objetivo subjacente é exercitar os conhecimentos gramaticais adquiridos pelo aluno.

A meu ver, a tendência normativista apontada por Picanço se manteve na segunda etapa da produção de LDs de espanhol, período que vai de 1991 a 1999. No entanto, já surgem, entre os LDs, atividades precursoras do ensino comunicativo.

²⁸ Essas observações foram feitas com base em trabalho de Iniciação Científica por mim desenvolvido na graduação, em que analisei LDs publicados entre 1940 e 2005.

²⁹ Entendo por “idealizadas” as citações nas quais estereótipos do povo espanhol são apresentados.

Exemplos de LDs que evidenciam esse foco são as coleções *Español sin fronteras* (1996) e *¡Vale!* (1997).

As funções comunicativas, ainda que de forma limitada, já são apresentadas nas coleções *Vamos a hablar* (1991), *Español sin fronteras* (1996) e *¡Vale!* (1997), nos quais aparecem funções relacionadas a situações de viagem (no restaurante, no hotel, em aeroportos ou estações de trem, no banco, entre outras) e apresentações.

Embora apareçam os primeiros embriões do ensino comunicativo nos LDs dessa fase, não se pode falar de um desenvolvimento da competência comunicativa nessa etapa, visto que o único sub-componente abordado é o gramatical.

No que diz respeito às habilidades lingüísticas, não foi possível constatar nos LDs produzidos ao longo desse período propostas de atividades que visassem a interação dessas habilidades que, geralmente, são abordadas de modo separado dos demais conteúdos presentes no LD.

No que concerne à metodologia, prevalecem os LDs audiolinguais nesse período. Dentre as coleções destinadas ao ciclo II do Ensino Fundamental, *Vamos a hablar* (1991), *Español sin fronteras* (1996) e *¡Vale!* (1997) são representantes dessa tendência. Entre os LDs destinados ao Ensino Médio, *Español para brasileños* (1997) parece apresentar essa tendência.

Em 1996 são publicados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova LDB, vigente até os dias de hoje. Nesses documentos é proposta uma mudança significativa no paradigma de ensino no Brasil. No caso do ensino de LE, aparecem as primeiras orientações a um ensino mais próximo da abordagem comunicativa.

Como resultado dessas mudanças, o lançamento da coleção *Hacia el español* (1999) marca o início do terceiro período – o aparecimento dos primeiros LDs comunicativos.

No entanto, não houve ruptura com o paradigma estrutural, que caracterizou o período anterior, por duas razões: (a) os LDs comunicativos não “romperam” com a tendência ao ensino de estruturas lingüísticas;³⁰ (b) os LDs de orientação tradicional, principalmente audiolingual, ainda são maioria na produção de LDs de espanhol, embora em parte desses também haja exercícios próximos do ensino comunicativo já que as funções começam a ser tratadas de modo mais próximo a situações reais de

³⁰ Embora a coleção *Hacia el español* (1999), por exemplo, apresente os níveis semântico e pragmático, ao abordar um conteúdo gramatical, notei que há exercícios estruturais para que o aluno consiga maior compreensão do conteúdo visto.

comunicação, embora o foco ainda esteja nas formas lingüísticas, como por exemplo em Olé (2007) e Tiempo español (2007). Para evidenciar o que acabo de afirmar, apresento a classificação dos LDs produzidos nesse último período. Veja-se o quadro:

| A metodologia nos LDs de espanhol produzidos a partir de 2000 | | |
|--|----------------------|------------------------------|
| Audiolingual | Comunicativo | Comunicativo moderado |
| Bienvenidos (2000) | Adelante (2002) | Hacia el español (1999) |
| Español série Brasil (2002) | Entérate (2002) | Español para todos (2002) |
| Projeto Radix (2002) | Entérate (2006) | Hacia el español (2004) |
| ¡Por supuesto! (2002) | Español ahora (2003) | |
| Parâmetros (2002) | | |
| Saludos (2005) | | |
| Síntesis de la L. Española (2005) | | |
| Encuentros (EF, 2005) | | |
| Encuentros (EM, 2006) | | |
| Novo Ensino Médio (2007) | | |
| Interacción (2007) | | |
| Tiempo español (2007) | | |
| Olé (2007) | | |
| Mi mundo y yo (2008) | | |

Quadro 18 A metodologia nos LDs de espanhol produzidos a partir de 2000

Considerando a afirmação de Bunzen (2005), para quem a produção de materiais didáticos reflete conceitos, crenças e posturas de quem ensina e escolhe o LD, ou seja, os professores e, partindo da premissa capitalista de que a demanda (necessidade de LDs de espanhol, no nosso caso) determina o produto a ser elaborado, creio que essas características já indicam a tendência ao avanço do ensino comunicativo em território brasileiro a partir do ano 2000. Outro fato que colabora para a sustentação dessa tese é que a partir do ano de 2002, aparecem LDs comunicativos: Adelante (2002), Entérate (2002), Español para todos (2002). Desses, ¡Entérate! (2002) já foi re-editados em 2006.

Dentre os LDs comunicativos é possível apontar para uma evolução rápida (em um espaço de 7 anos) do paradigma comunicativo: os primeiros LDs desse grupo enquadram-se nos traços do ensino comunicativo moderado (ver seção 2.3.2), enquanto as publicações mais recentes se aproximam daquilo que Richards (2006) define como ensino comunicativo clássico e que se caracteriza por:

- (a) fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de idiomas.
- (b) oferecer oportunidades aos alunos para experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam;
- (c) ser tolerante com relação aos erros dos alunos por serem uma indicação de que o aluno está construindo o alicerce de sua competência comunicativa;
- (d) oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem tanto a precisão quanto a fluência;
- (e) interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real;
- (f) deixar os alunos aprenderem as regras gramaticais por meio do processo de indução ou descoberta; (p. 22)

As diferenças que separam os LDs comunicativos moderados dos comunicativos clássicos estão nos itens (e) e (f) apontados na citação anterior.

No que concerne ao item (f), *Hacia el español* (1999 e 2004) abordam a gramática enquanto produto, enquanto *¡Entérate!* (2002 e 2006) e *Adelante* (2002) a abordam como processo. Embora *Español para todos* (2002) siga esses dois últimos LDs, há ao longo do LD exercícios estruturais que o aproximam daquele LD. Desse fato, nota-se outra tendência nos LDs comunicativos: a passagem da gramática enquanto produto para processo – fato que vai ao encontro ao item (f).

Sobre o item (e), constatei que as habilidades linguísticas não são relacionadas de forma tão integrada em *Hacia el español* (1999 e 2004), *Español ahora* (2003) e *Español para todos* (2002) como o estão em *Adelante* (2002) e *¡Entérate!* (2002 e 2006).

Essa evolução do ensino comunicativo em LDs de espanhol também pode ser evidenciada pelo fato de *Hacia el español* (1999) – comunicativo moderado - e *¡Entérate!* (2002) – comunicativo clássico - serem da mesma autora: Fátima Cabral Bruno. O espaço de tempo compreendido entre as publicações desses LDs foi de apenas três anos.

Finalizando as considerações sobre esse terceiro período, gostaria de fazer algumas considerações sobre as habilidades contempladas pelo LD, sua integração e a abordagem dessas habilidades com relação à competência comunicativa. Ao fazer tais considerações, citarei algumas observações que aparecem nas OCEM. Justifico essa opção por duas razões: (a) as OCEM são o primeiro documento produzido após o aparecimento dos PCNs em 1996, nos quais há orientações específicas para o ensino de espanhol; e (b) os objetivos que aparecem nas OCEM, documento dirigido aos docentes de espanhol do Ensino Médio, são idênticos aos citados nos PCNs para o Ensino Fundamental;

Começando pelas habilidades contempladas pelo LD, é previsto que a abordagem da competência comunicativa e das habilidades linguísticas não podem ser feitas de modo isolado, mas integrado. No entanto, por questões de organização e exposição de comentários, as tratarei isoladamente.

No que tange à compreensão oral, as atividades que abordam essa habilidade devem permitir ao aluno:

desenvolver a compreensão oral como forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frase, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncios, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito. (cap. *Conhecimentos de Espanhol*, OCEM, p. 151)

Foi constatado que os LDs de espanhol estão em dissonância em relação a esse objetivo, visto que os exercícios de compreensão oral caracterizam-se pelo predomínio do preenchimento de lacunas (foco na precisão) e/ou exercícios cujo foco está no significado. No entanto, esses restringem-se à “aquilo que é dito (frase, textos), ou seja, não há atividades que permitam ao aluno desenvolver a compreensão das omissões e das insinuações. Creio que essa postura se explique pela crença “exagerada” na semelhança entre o português e o espanhol. A título de exemplo cito os usos dos demonstrativos. Em castelhano a inversão da ordem DEMOSTRATIVO - SUSTANTIVO pode indicar ênfase ou ironia. Para exemplificar, gostaria de citar o enunciado *¡El equipo este es increíble!* Se essa frase é dita após uma vitória em um partida de futebol, o enunciador está enfatizando a competência de sua equipe. No entanto, se esse time foi derrotado, o enunciador pode estar questionando a competência da equipe por meio de uma ironia. Somente pela entonação e pelo contexto é possível compreender o significado dessa possibilidade pelo falante.

Essas limitações influem diretamente na expressão oral, cujo objetivo é situar o aprendiz no discurso do outro, tomando para si a responsabilidade desse novo discurso (cf. OCEM, 2006, p.151).

Nota-se que a maioria dos LDs ainda está distante de atingir esse objetivo. Para isso seria necessário desenvolver as habilidades capacitadoras de interação e de atuação – o que à exceção de *Adelante* (2002), *¡Entérate!* (2002 e 2006), *Español para todos* (2002), *Español ahora* (2003) e, em menor grau, *Hacia el español* (1999 e 2004) foi omitido pelos demais LDs, nos quais prevaleceu a prática mecânica e/ou o exercícios

das funções comunicativas em situações isoladas e sem o uso dos mecanismos linguísticos previstos pelos PCNs.

Sobre a compreensão leitora é afirmado nas OCEM (p 151-2) que o seu desenvolvimento tem como objetivo ir além da simples decodificação do signo linguístico e chegar à compreensão profunda. A construção de sentido só é atingida por meio da interação do leitor com o texto, autor e contexto. Apesar dessa recomendação, constatei que na maior parte dos LDs prevalece o modelo de decodificação, exceto em *Hacia el español* (1999 e 2004), *Mucho* (2000), *¡Entérate!* (2002 e 2006), *Español ahora* (2003) e *Mi mundo y yo* (2008).

No que diz respeito à expressão escrita, é esperado nas OCEM que o aluno expresse suas idéias e identidade, colocando-se como alguém que tem algo a dizer no idioma do outro, “a partir do conhecimento de sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade” (p.152).

Acredito que, talvez, essa seja a habilidade na qual a lacuna entre o solicitado nas OCEM e o proposto no LD seja maior. Não existem atividades de expressão escrita ou essas tem por função o uso dos conhecimentos gramaticais apresentados na lição ou unidade (abordagem gramatical). Mesmo aqueles que seguem a abordagem comunicativa também não atingem esse objetivo.

No que diz respeito à integração dessas habilidades, à exceção de *¡Entérate!* (2002 e 2006), *Adelante* (2002), *Hacia el español* (1999 e 2004) e *Español ahora* (2003), em que elas são abordadas de forma integrada, prevalece a abordagem tradicional na maioria dos LDs. Quanto às habilidades linguísticas, notei que as atividades propostas não contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, visto que as dificuldades que um falante enfrenta ao adquirir uma língua, bem como fatores sócio-culturais e contextuais são omitidos.

No que concerne à competência comunicativa, no sentido de possibilitar a interação significativa com o outro, as OCEM (p.151) estabelecem como parâmetro o trabalho de Canale (1983). Nesse aspecto se destaca a coleção *Español ahora* (2003), que aborda todos os componentes da competência comunicativa de modo abrangente. *¡Entérate!* (2002 e 2006), *Adelante* (2002), *Español para todos* (2002), destinadas ao ciclo II do ensino fundamental e *Hacia el español* (1999 e 2004), destinado ao ensino médio, também tratam esses componentes, embora de um modo mais limitado, se comparados a *Español ahora* (2003). Percebi que os demais LDs apresentam restrições aos componentes sociocultural, discursivo e estratégico.

A exceção dos LDs comunicativos, os demais parecem não preparar o estudante para interagir com outras culturas, como foi apontado nas observações sobre o componente sociocultural. Talvez a crença na grande semelhança entre as culturas de língua espanhola e as culturas de língua portuguesa³¹ explique em parte, embora não justifique, a ausência de uma abordagem inter(pluri)cultural.

Para concluir, relaciono os objetivos gerais dos PCNs com aquilo que é realizado nos LDs. No ensino fundamental, tais objetivos estão pautados em três focos: (a) o mundo multilíngue e multicultural no qual o aluno vive; (b) compreensão global (escrita e oral) e (c) empenho na negociação do significado e não na correção. Excetuando ¡Entérate! (2002 e 2006) no qual há uma proposta próxima a esses objetivos, os demais LDs - excluindo-se Adelante (2002) e Español para todos (2002)³², que embora sejam comunicativos, não atendem ao foco (a) – ainda estão atrelados ao ensino tradicional de LE, tão criticado nos PCNs.

Analisando os LDs destinados ao Ensino Médio, constatei a escassez de atividades cujo foco fosse promover atividades capacitadoras ao mercado de trabalho (um dos objetivos centrais dessa etapa da vida escolar), visto que esses LDs apresentam poucos textos sobre o mercado de trabalho e as profissões. Esse fato, a meu ver, exige do professor a elaboração de atividades complementares às presentes nos LDs de modo a atender aos objetivos apontados nos PCNs.

Diante do exposto, parece-me que a colocação de Consolo (1990), feita há cerca de vinte anos, ainda é atual: a importância de o professor agir como co-autor do LD em suas aulas. É necessário que o professor assuma essa co-autoria, adequando as atividades do LD às demandas das políticas educacionais vigentes no Brasil. Com essa postura o professor realizará a mediação (que implica superação) entre o saber imediato (conhecimento prévio do aluno) e o mediato (conteúdos a serem apresentados ao aluno), tornando o LD um “instrumento de mediação” e não o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, papel que corresponde a professores e alunos. No entanto, para que isso aconteça é imprescindível que o professor tenha uma boa formação, visto que somente docentes capacitados são capazes de realizar essa mediação.

À guisa de conclusão, com base nas análises que apresentei neste trabalho, creio que os autores de LDs de espanhol no Brasil refletem em seus trabalhos mais a visão

³¹ Utilizo o termo “culturas de língua portuguesa” porque é impossível, para não dizer incoerente falar de uma cultura para todo o Brasil.

³² É importante ressaltar que os autores desses LDs são professores de espanhol que atuam em escolas e universidades da Espanha que possui políticas educacionais diferentes das de nosso país.

estruturalista do ensino de LE que as exigências da política educacional vigente no Brasil, posto que LDs de orientação estruturalista são maioria, embora, conforme demonstrei neste esboço, o movimento comunicativo tenha crescido nos últimos anos. Portanto, parece-me necessária uma política do LD de espanhol (que também se estende a outras LEs) mais rigorosa para que haja a superação desse quadro.

Para finalizar, cabe aqui uma última indagação: Será que as LEs (sempre dependentes dos humores políticos) vão continuar nesse status quo da LDB de 1996? Não é possível responder a essa questão. Por um lado, se revermos o Passado pode ser que não. Por outro, se olharmos o presente com a lente do otimismo é possível que tenhamos um futuro mais promissor para as LEs. Um fator que colabora para essa projeção otimista é a crescente integração econômico-político-cultural do Brasil com diversos países, situação inexistente nas épocas em que se realizaram as reformas educacionais anteriores

Dessa forma, espero que o presente trabalho de investigação científica – caracterizado pelo panorama histórico da produção de LDs de língua espanhola no Brasil – tenha também contribuído, no sentido de apontar algumas direções, para que possamos produzir materiais que atendam às necessidades de nossos educandos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P., Escolha e produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 2, p. 43-52, 1994.
- _____, *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALONSO BELMONTE, I. *La subcompetencia discursiva*. In.: SÁNCHEZ LOBATO, J. & GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 2004.
- ANGELINO, M. E. *Lo sviluppo delle habilita produttive*. In: DOLCI, R. & CELETIN, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 2000.
- ANTUNHA, H. C. G. *A Educação Brasileira no Período Republicano*. In: BREJON, M., *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- BAKHTIN, M.V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLARIN, E. *Lo sviluppo delle habilita ricettive*. In: DOLCI, R. & CELETIN, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 2000.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros, 1999.
- BASTOS, H. M. L. *A escrita no ensino de uma língua estrangeira*. In: OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M., *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 2005.
- BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford University Press, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília/São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. vol. 2. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. 239 p.

- BUNZEN JR. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Dissertação de mestrado.* UNICAMP, 2005.
- CALADO, S. S. & Ferreira, S. C. R. *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados.* Extraído de:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> às 13h46 do dia 08/11/2011.
- CAMARGO, M. L., O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 43, p. 139-149, 2004.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia del lenguaje. In: *Competência Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- CERROLAZA, M. C. A., CERROLAZA, O. C. G. & LLOVET, M. L. B. *Pasaporte.* Madrid: Edelsa, 2008
- CHAGAS, R. V. *Didática Especial de Línguas.* São Paulo: Editora Nacional, 1957.
- CONSELHO DA EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. União Européia, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> acessado em: 14/08/2009.
- CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública.* Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1990.
- CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. *La subcompetencia estratégica.* In.: SÁNCHEZ LOBATO, J. & GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE.* Madrid: SGEL, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GIOVANNINI, A. (et alii) *Profesor en acción 3.* Madrid: Edelsa, 1996.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. *La subcompetencia léxico-semántica.* In.: SÁNCHEZ LOBATO, J. & GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE.* Madrid: SGEL, 2004.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. *La subcompetencia pragmática.* In.: SÁNCHEZ LOBATO, J. & GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE.* Madrid: SGEL, 2004.

- HYMES, D. H. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: *Competência Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- JESUS, O. Paradigma na Teoria da Leitura. In.: JESUS, O. *Linguística Aplicada: Aspectos da Leitura e do Ensino de Línguas*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- LACERDA, A. C. et al. *Economia brasileira*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- KENEDY, E. *Gerativismo*. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEFFA, V. J., O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13 – 24, 1999.
- LOPES, E. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- LUCAS, R. Quem tem medo de “listening comprehension”? In: OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M., *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 2005.
- LUZURIAGA, L., História da educação e da pedagogia. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- MARTÍN PÉRIS, E. *La subcompetencia lingüística o gramatical*. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. & GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 2004.
- MIQUEL LÓPEZ, S. *La subcompetencia sociocultural*. In.: SÁNCHEZ LOBATO, J. & GARGALLO, I. S. (org.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 2004.
- MOITA LOPES, L. C., Fotografias no campo de Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. In: *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 419-435, 1999.
- MORENO, F. F. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco-libros, 2002.
- NATION, P. Como estruturar o aprendizado de vocabulário. São Paulo: SBS Editora, 2003.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PICANÇO, D. C. L., *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Editora UFPR, 2005.
- PILETTI, C. & PILETTI, N., *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 1987.

- POEDJOSOEDARMO, G. *O ensino da pronúncia: por quê, o quê, quando e como*. São Paulo: SBS Editora, 2004.
- PRESTON, D.R. & YOUNG, R. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- RAZZINI, M. P. G. O espelho da nação: antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971) Tese de Doutorado. UNICAMP, 2000
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativos de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS Editora, 2006.
- _____. *O Planejamento de Metas e Objetivos em Programas de Idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2003.
- RODRIGUES, D. F. *Ensino do Vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso*. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. E. *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado. UNICAMP, 1995.
- SECO, *Diccionario de dudas de Manuel Seco*. Madrid: Espasa, 1999.
- SILVA, C. E. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- SOUZA, D. M. *Do documento ao monumento*. IN: CORACINI, M. J., *O jogo discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *E o livro não “anda”, professor?* IN: CORACINI, M. J., *O jogo discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- TOMLINSON, B. & HITOMI, M. A *Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas*. São Paulo, SBS Editora, 2005.
- TOZZONI-REIS, M. F. C. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. In: *Caderno de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento/ Universidade Estadual Paulista. Pró Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo*. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- VÁZQUEZ GOMES, Glória Pacita Fraguas. Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo. In: CONGRESO

BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. **Proceedings on-line...**
Associação Brasileira de Hispanistas.
XAVIER, M. E. et al *História da Educação no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.
WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para comunicação*. Campinas: Pontes,
1991.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS NESTA PESQUISA

ALVES, A. N. M. et al. *¡Vale!* São Paulo: Moderna, 1997.
ALVES, A. N. M. et al. *Mucho*. São Paulo: Moderna, 2000.
BALLESTERO-ÁLVAREZ, M.E. & BRÁZ, M. S. *¿Quieres aprender español?* São Paulo: FTD, 1995
BOROBIO, V; JIMENÉZ, B. A. & DONSON, C. *¡Adelante!* São Paulo: FTD/SM, 2002.
BRIONES, A.I.; EUGENIA, Flavian; ERES FERNÁNDEZ, G. *Español ahora*. São Paulo: Moderna, 2003
BRUNO, F.C. et al. *¡Entérate!* São Paulo: Saraiva, 2002.
_____. *¡Entérate!* São Paulo: Saraiva, 2006.
BRUNO, F. C. & MENDOZA, M. A. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 1999.
_____. *Hacia el español*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
CARVAJAL, G.S. et al. *Bienvenidos: español para niños*. São Paulo: FTD, 2000.
GARCIA, M. A. J. et al. *Mi mundo y yo*. São Paulo: Ática, 2008.
GARCIA, M. A. J. & HÉRNANDEZ, J. S. *Español sin fronteras*. São Paulo: Scipione, 1996.
_____. *Español sin fronteras*. São Paulo: Scipione, 2002.
_____. *Projeto Radix*. São Paulo: Scipione, 2002.
JIMÉNEZ, F.P. & CÁCERES, M. R. *Vamos a hablar*. São Paulo: Ática, 1991.
JIMENÉZ, A. B. et alii *Español para todos*. São Paulo: Ática, 2002.
MARTINS, I. R. *Espanhol série Brasil*. São Paulo: Ática, 2004.
_____. *Síntesis de la lengua española*. São Paulo: Ática, 2005.
_____. *Saludos*. São Paulo: Ática, 2005.
_____. *Espanhol Novo Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2007.
MARTINS, M. D. et al. *Encuentros (Ensino Médio)*. São Paulo: IBEP, 2006.
MELONE, E. *Tiempo español*. São Paulo: Atual, 2007.

- PACHECO, M.C. et al. *Encuentros (Ensino Fundamental)*. São Paulo: IBEP, 2005.
- PALACIOS, M. et al. *Español para o Ensino Médio: Parâmetros*. São Paulo: Scipione: 2002.
- ROMANOS, E. et al. *Espanhol Expansión*. São Paulo: FTD, 2003.
- ROMANOS, E. et al. *Olé*. São Paulo: FTD, 2006.
- _____. *Interacción*. São Paulo: FTD, 2003.
- SOUZA, J. O. *Español para brasileiros* São Paulo: FTD, 1997.
- _____. *¡Por supuesto! Español para brasileiros* São Paulo: FTD, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – A LEI Nº 11.161



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

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

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

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

Extraído de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm às 14h54 do dia 23/05/2008.

ANEXO 2 – OS OBJETIVOS DE COMUNICAÇÃO SEGUNDO CANALE (1983)

| Área de competência | Modo |
|---|------------|
| 1. COMPETÊNCIA GRAMATICAL | |
| 1.1 Fonologia | |
| 1.1.1 Pronúncia das palavras no discurso | A, F |
| 1.1.2 Conexão de sons, “liason” (por exemplo, <i>Je suis arrivé</i>) | A, F |
| 1.1.3 Acentuação de palavras no discurso | |
| 1.1.3.1 Acentuação de palavras normais | A, F |
| 1.1.3.2 Acentuação de palavras enfáticas ou contrastivas (por exemplo, <i>Marie est compétente mais Paul est incompétent.</i>) | A, F |
| 1.1.4 Modelos entonacionais no discurso | |
| 1.1.4.1 Entonação normal para diferentes tipos de orações (por exemplo, Imperativa, declarativa, interrogativa.) | A, F |
| 1.1.4.2 Modelos entonacionais enfáticos ou contrastivos para diferentes tipos de orações (p. ex <i>Il est venu?</i> com entonação ascendente para indicar interrogação) | A, F |
| 1.2 Ortografia | |
| 1.2.1 Grafemas | L, E |
| 1.2.2 Convenções de grafia (incluindo acentos) para: | |
| 1.2.2.1 Palavras simples | L, E |
| 1.2.2.2 Palavras compostas (por exemplo, Uso do hífen em <i>un tire-bouchon</i>) | L, E |
| 1.2.2.3 Outros (por exemplo, <i>Parle-t-il?</i>) | L, E |
| 1.2.3 Convenções de pontuação | L, E |
| 1.3 Vocabulário | |
| 1.3.1 Vocabulário comum relacionado com temas selecionados de acordo com a análise das necessidades comunicativas e interesses dos aprendizes | |
| 1.3.1.1 Significado básico de palavras com conteúdo em contexto | A, F, L, E |
| 1.3.1.2 Gênero de substantivos e pronomes | A, F, L, E |
| 1.3.2 Significado de expressões idiomáticas em contexto | A, F, L, E |
| 1.3.3 Significado básico de outras palavras em contexto (por exemplo, palavras gramaticais com o preposições e artigos) | A, F, L, E |
| 1.4 Formação de palavras | |
| 1.4.1 Flexão, em contexto, de: | |
| 1.4.1.1 Número para os substantivos (singular e plural) | A, F, L, E |
| 1.4.1.2 Número e gênero para adjetivos | A, F, L, E |
| 1.4.1.3 Pessoa, número e tempo para os verbos | A, F, L, E |
| 1.4.2 Concordância, em contexto, de: | |
| 1.4.2.1 Pronomes e substantivos (gênero e número) | A, F, L, E |
| 1.4.2.2 Adjetivos com substantivos/pronomes (gênero e número) | A, F, L, E |
| 1.4.2.3 Substantivos/pronomes com verbos (pessoa e número) | A, F, L, E |

| | |
|--|------------|
| dos verbos, caso dos pronomes) | |
| 1.4.3 Derivação de novas palavras (por exemplo, <i>refaire</i> de <i>faire</i> , <i>lentement</i> de <i>lent/e</i>) | A, F, L, E |
| 1.4.4 Variação dos limites das palavras em contexto (por exemplo, <i>à+le = au</i>) | A, F, L, E |
| 1.5.1 Estruturas de frase y proposição comuns selecionadas conforma a análise das necessidades comunicativas e interesses dos estudantes: | |
| 1.5.1.1 Forma de uma estrutura dada em contexto | A, F, L, E |
| 1.5.1.2 Significado literal de uma frase com uma estrutura dada (e vocabulário) em contexto | A, F, L, E |
| 2. COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA | |
| 2.1 Expressão e compreensão de significados sociais adequados (ou seja, funções comunicativas, atitudes e significados) em diferentes contextos sociolingüísticos | A, F, L, E |
| 2.2 Expressão e compreensão de formas gramaticais adequadas para diferentes funções em contextos sociolingüísticos diferentes (nos quais, funções e contextos estão selecionados conforme a análise das necessidades comunicativas e interesses dos estudantes) | A, F, L, E |
| 3. COMPETÊNCIA DISCURSIVA | |
| 3.1 Gêneros orais e escritos comuns selecionados conforme a análise das necessidades comunicativas e interesses do aprendiz: | |
| 3.1.1 <i>Coesão em gêneros diferentes:</i> | |
| 3.1.1.1 Elementos de coesão léxica em contexto (por exemplo, repetição de palavras, utilização de sinônimos) | A, F, L, E |
| 3.1.1.2 Elementos de coesão gramatical em contexto (por exemplo, co-referência de substantivos com pronomes, elipses, conectores lógicos, estruturas paralelas) | A, F, L, E |
| 3.1.2 <i>Coerência em gêneros diferentes:</i> | |
| 3.1.2.1 Modelos de discurso oral, por exemplo, a progressão normal dos significados (concretamente significados literais e funções comunicativas) em uma conversação informal | A, F, L |
| 3.1.2.2 Modelos de discurso escrito, por exemplo, a progressão normal de significados em uma carta de negócios | L, E |
| 4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA | |
| 4.1 Por dificuldades gramaticais: | |
| 4.1.1 Utilização de fontes de referência (por exemplo, dicionários, gramática) | L, E |
| 4.1.2 Paráfrase gramatical e léxica (por exemplo, o uso de <i>devoir + infinitivo</i> ou <i>falloir + infinitivo</i> no lugar de <i>il faut</i> | L, E |

| | |
|--|------------|
| que + subjuntivo, ou a utilização de palavras básicas como <i>la chose, l'affaire, le truc, la personne, l'endroit, le temps</i> , etc, seguidas de uma descrição que serve como uma paráfrase de uma palavra não denominada) | |
| 4.1.3 Solicitação de repetição, esclarecimento ou discurso mais lento | F, A |
| 4.1.4 Utilização de símbolos não-verbais (por exemplo, gestos e desenhos) | L, E |
| 4.2 Por dificuldades sociolingüísticas: | |
| 4.2.1 Utilização de uma forma gramatical única para diferentes funções comunicativas (por exemplo,, uma declarativa como <i>on sert le diner à 17 heures</i> , que pode ser usada como uma afirmação, uma pergunta (com entonação ascendente), uma promessa, uma ordem, um convite ou uma ameaça, dependendo do contexto sociolingüístico) | A, F, L, E |
| 4.2.2 Utilização da forma gramatical sociolingüísticamente mais neutra quando há dúvidas sobre a adequação de outras formas em uma situação comunicativa (por exemplo,, uso da forma <i>Comment ça va?</i> no lugar de <i>Comment allez-vous?</i> ou <i>Comment vas-tu?</i> ao cumprimentar um estranho) | F, E |
| 4.2.3 Utilização do conhecimento da língua materna sobre a adequação de formas gramaticais ou funções comunicativas na segunda língua | A, F, L, E |
| 4.3 Por dificuldades discursivas: | |
| 4.3.1 Utilização de símbolos não verbais ou acento e entonação enfático para indicar a coesão e a coerência (por exemplo, uso de desenhos para indicar uma seqüência de idéias) | F, E |
| 4.3.2 Utilização dos conhecimentos de língua materna sobre os modelos discursivos orais ou escritos quando há insegurança por parte do aprendiz sobre tais aspectos na LE) | A, F, L, E |
| 4.4 Por fatores de realização: | |
| 4.4.1 Fazer frente a um ruído de fundo, interrupções e outras distrações | F, A |
| 4.4.2 Utilização de formas de preenchimento de pausas (por exemplo, <i>eh bien, enfin, alors</i>) para manter a conversação enquanto se buscam idéias ou formas gramaticais. | F, A |

Canale (1983: 77-79)

ANEXO 3 – AS MICRO-HABILIDADES DE EXPRESSÃO ORAL

A) HABILIDADES CAPACITADORAS

1. *Elementos segmentais e supra-segmentais*

1.1 Articulação de sons em um enunciado

1.1.1 Diferenciar as formas acentuadas das não-acentuadas.

1.1.2 Reduzir as vogais não acentuadas.

1.1.3 Modificar os sons segundo seu contexto – variação alofônica.

1.1.4 Considerar os sons finais de palavras

1.2 Acentuação na palavra

1.2.1 Produzir os esquemas acentuais mais característicos

1.2.2 Produzir esquemas acentuais significativos

1.3 A entoação enunciativa

1.3.1 Produzir um esquema entonacional

1.3.2 Variar o esquema entonacional por motivos de significado

1.4 Reproduzir os esquemas entonacionais

1.4.1 Produzir a ênfase significativa para reforçar uma unidade de informação

1.5 Manifestar a intenção

1.5.1 Mediante a entoação

1.5.2 Mediante a tematização

2. *Controlar os registros formais e informais*

2.1 Considerar a adequação e tratamento

2.2 Considerar o grau de explicitude

3. Elementos discursivos

3.1 Elementos de coesão (exófora, endófora – anáfora e catáfora, substituição e pronomes)

3.2 A coerência (marcadores do discurso, os esquemas, a organização do discurso, seqüência discursiva e os a inferência)

B) HABILIDADES DE INTERAÇÃO

4. Produzir uma linguagem interacional.

4.1 Iniciar uma conversa/um discurso:

4.1.1 Mediante a elicitación

4.1.2 Introduzir um tema mediante as micro-funções como explicação, expressar de hipóteses e fazer perguntas

4.2 Manter uma conversa

4.2.1 Responder manifestando estar ou não de acordo.

4.2.2 ADAPTAR A PARTIR DO QUE FOI DITO: AMPLIAR, OMITIR E REFORMULAR.

4.2.3 Usar pares conversacionais

4.3 Sair da conversa: pedir desculpas, concluir um tema e despedir-se.

5. Continuar depois de assumir o turno da palavra: linguagem transacional

5.1 Explicar ordem e tempo: o relato.

5.2 Justificar

5.3 Avaliar

5.4 Descrever

5.5 Comparar

5.6 Descrever um processo

C) HABILIDADES DE ATUAÇÃO

6. Habilidades de produção

6.1 Facilitar

6.2 Compensação

7. Habilidades de controle da interação

7.1 Tomar o turno da palavra: interrompendo ou animando

7.2 Conceder o turno: ver a intenção que os outros tem de falar, dar a oportunidade de outros falarem e pedir a opinião de outros.

7.3 Controlar o discurso: pedir esclarecimentos e utilizar estratégias (sinônimos, antônimos e tradução).

7.4 Proporcionar feedback ao falante.

7.5 Solicitar feedback do falante.

8. Alterar a informação do código

9. Integrar a informação de outras fontes.

Giovannini (1996: 41)

ANEXO 4 - EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CADA MODELOS DE EXPRESIÓN ESCRITA

| Modelo | Ejemplo |
|----------------------------|--|
| Enfoque gramatical | Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. |
| Enfoque comunicativo | Tu prima va a cambiar de residencia, pero no está segura de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere instalarse en una gran ciudad. Escríbele una carta exponiendo tu opinión (Johnson, 1981). |
| Enfoque procesual | Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas más importantes... (Flower, 1985) |
| Enfoque sobre el contenido | Busca información sobre el tema de vivir en un pueblo: transportes, sanidad, etc. Haz una encuesta entre tus compañeros. Entrevistas a algunas personas: médicos, policías, ecologistas, etc. Sintetiza los datos en un esquema. Escribe un borrador explicando los resultados de tu investigación... (Brinton, Snow y Bingham Wesche, 1989) |

Cassany (2004: 930-1)

ANEXO 5 – AS HABILIDADES E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL

Las habilidades y estrategias de la escucha

- Percibir y discriminar sonidos y palabras aisladas en la cadena hablada.
- Discriminar variaciones fonémicas (asimilaciones, reducciones, elisiones) e identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de idea, de contraste o de énfasis en la información.
- Adaptarse a la variación de hablante.
- Deducir el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Inferir información no explícita: rellenar información omitida y establecer las relaciones referenciales.
- Reconocer indicadores del discurso que señalan una nueva Idea, cambio de tema, énfasis, aclaración, expansión, etcétera.
- Construir la idea principal del discurso: distinguir puntos principales de detalles secundarios.
- Predecir partes subsiguientes del discurso en el nivel conceptual.
- Identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y verificación de las proposiciones del discurso.
- Interpretar una intención plausible del hablante.
- Identificar el marco interpersonal.
- Reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de la metáfora, la ironía, etcétera.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de la metáfora, la ironía, etcétera.
- Identificar puntos de transición en el discurso, organizar el turno de la palabra, cambiar al papel de hablante y dar respuestas socialmente adecuadas.
- Proporcionar retroalimentación adecuada al hablante.
- Seleccionar los puntos pertinentes de la información para usarlos en la tarea.
- Identificar la necesidad de aclaración y actuar en consecuencia.
- Integrar la información del texto con la de otras fuentes.

Gil-Toresano (2004: 909)

ANEXO 6 – AS ATIVIDADES DE PRÉ-COMPREENSÃO ORAL

| Tipos de atividade de pré-compreensão oral | | | |
|--|--|-----------------------|---------------------------|
| Atividade | O que os alunos fazem | Orientada à linguagem | Orientada ao conhecimento |
| <i>Brainstorming</i> | Sugerem palavras ou frases para serem escritas no quadro ou no retroprojeto. (C) | * | * |
| Mapeamento mental | Escrevem palavras ou fazem desenhos simples em uma “teia”. (I) | * | * |
| Debate | Debatem questões semelhantes ou relacionadas baseadas em perguntas ilustrações/fotos usadas como estímulo. (G/P) | * | * |
| Jogos | Usam palavras simples ou jogos de preenchimento de lacunas. (P/C) | * | * |
| Questões dirigidas | Supõem respostas para as perguntas sobre o texto. (I/P) | | * |
| Ilustrações/diagramas | Completam ilustrações com desenhos simples ou palavras. (I/P) | * | * |
| Perguntas | Elaboram algumas perguntas sobre o tópico. (I/P) | | * |
| Previsão | Prevêem o conteúdo, personagens, cenários. (I/P) | * | * |
| Eliminação | Identificam o item que não pertence ao conjunto de ilustrações/foto ou palavras/frases. (I/P) | * | * |
| Skimming (“dar uma passada de olhos”) | Lêem um pequeno texto sobre o assunto para entender as idéias principais. (I) | * | * |
| Rápida redação | Redigem um pequeno parágrafo. (I) | | * |
| Legenda: I – individual P – pares G – grupos C – toda a classe | | | |

Goh (2003: 50-52)