



# REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda e Maria Valdênia Falcão do  
Nascimento



**Ano 01 – Vol. I – Edição Nº 1 – Julho/ Novembro de 2013**

**Fortaleza – CE**

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino  
e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Fev/ Jun de 2013

ISSN 2318-0099

# Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2013

**Grupo de Estudos e Pesquisas em Espanhol**  
**e Formação de Professores de Espanhol**  
**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**  
**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Fev/ Jun de 2013**  
**ISSN 2318-0099**

## COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

ciceroaamiranda@gmail.com

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

valdeniafalcao@yahoo.com.br

Lucineudo Machado Irineu – UERN

lucineudomachado@yahoo.com.br

## CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

*Ad hoc*

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

## **EXPEDIENTE**

### **Comitê editorial**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC  
Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC  
Lucineudo Machado Irineu – UERN

### **Formatação e diagramação**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC  
Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC  
Lucineudo Machado Irineu – UERN

### **Revisão Final**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

### **Bolsistas**

Jéssika Brasil  
Livya Pereira  
Elisângela Silva  
Tatiana Alves  
Gerlylson Santos

### **Gestão do blog e do site**

Tatiana Alves

### **E-mail e comunicação**

revistageppele@gmail.com

### **Dados para catalogafia**

Número 01  
Volume 01  
1ª Edição  
Ano 2013 (Fev/ Jun)  
ISSN 2318-0099

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
--------------------	---

### ARTIGOS

OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E SÓCIO-POLÍTICOS REFLETIDOS NAS VÁRIAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE	10
Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC) ..... CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DIDÁTICA DA LEITURA NAS AULAS DE ESPANHOL	
Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG) ..... TRANFORM(AÇÕES) NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	32
Maria Luisa Ortiz Alvarez (UNB) ..... TELETANDEM: APRENDER <i>DO</i> OUTRO E <i>COM</i> O OUTRO	50
Ana Mariza Benedetti (UNESP) ..... UN ANÁLISIS DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES DE PARANÁ Y LOS PRESUPUESTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA.	69
Simoni Rinaldi (UEL) Amanda Niero Parra (Licenciada - UEL) ..... VOCES DE APRENDIZAJE DE ELE	88
Ana Lourdes Da Rosa Nieves Fernández (UFPelotas) ..... A CONFIGURAÇÃO ENUNCIATIVA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM ESPANHOL: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA	104
Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC) .....	120

### RESENHAS

#### LINKEANDO EXPERIÊNCIAS

Rubenita Alves Moreira (UFC - Virtual) .....	140
--	-----

## APRESENTAÇÃO

Imbuídos de extrema satisfação anunciamos a entrega do primeiro volume da **Revista Eletrônica do GEPPELE**, o *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola*, da Universidade Federal do Ceará, à comunidade científica e aos demais interessados nos estudos sobre a língua espanhola e suas respectivas literaturas.

Enquanto grupo de estudo e pesquisa, propomo-nos a ser um Programa de Extensão que busca atender professores de Espanhol em formação inicial, alunos do curso de Licenciatura em Letras/ Espanhol da Universidade Federal do Ceará, alcançando, ainda, através de seu fórum de discussão on-line e outras ações, os demais alunos de graduação em Letras do Estado do Nordeste e do Brasil, os professores de Espanhol do ensino básico (fundamental e médio), preferentemente os da rede pública, bem como os recém-formados, além dos professores de universidades e faculdades da área e pós-graduandos ligados à pesquisa na área de estudos da linguagem.

Esta nossa nova empreitada, a revista eletrônica com circulação periódica, representa para todos nós a realização de um desejo antigo: a criação de um espaço que, a nível nacional, represente mais uma ação de fortificação de políticas públicas de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), com ênfase no debate sobre temas relacionados ao ensino de línguas, às políticas linguísticas e à formação de professores de línguas. Desejamos, assim, ser um espaço integrador e de encontro entre profissionais envolvidos com o ensino de E/LE.

Neste primeiro volume, reunimos sete artigos e uma resenha de autoria de pesquisadores de todo o Brasil, aqui representados pelas instituições das quais fazem parte, a saber: Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal de Pelotas. Em conjunto, o que une os oito textos presentes neste volume é o desejo de seus autores de trazerem à tona para o debate científico temas relacionados ao ensino de E/LE e seus desdobramentos para a formação de professores.

Em *Os sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira e seus pressupostos para a formação de*

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Fev/ Jun de 2013**

**ISSN 2318-0099**

*professores de E/LE*, Cícero Anastácio de Miranda (UFC) discute as bases filosóficas que dão sustentação às concepções teórico-metodológicas das diversas abordagens de ensino de línguas estrangeiras, relacionando-as às teorias linguísticas, a partir da análise das concepções de língua, de ensino, de papel de professor e de aluno engendradas em tais abordagens.

Por sua vez, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG), em *Contribuições para uma didática da leitura nas aulas de espanhol*, retoma a discussão sobre o trabalho com o texto na aula de espanhol com o propósito de desenvolver a habilidade de compreensão leitora, partindo da tese de que este trabalho necessariamente deve ser pressuposto pela elaboração de um projeto de leitura que vá da seleção dos gêneros do discurso a serem trabalhados à formulação dos objetivos de ensino a serem alcançados.

Sobre formação de professores de línguas versa o texto de Maria Luisa Ortiz Alvarez, da UnB, intitulado *Transformações necessárias na formação de professores de línguas*. Neste artigo, a autora estabelece uma relação entre os referenciais teóricos que contribuem para a discussão sobre formação dos professores e a interpretação da prática pedagógica dos referidos professores para o que a autora chama de “verdadeira transform(ação) como profissionais da linguagem”.

Com o objetivo de expor um desenho pedagógico de aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras mediado por recursos de videoconferência, Ana Mariza Benedetti (UNESP), em *Teletandem: aprender do outro e com o outro*, apresenta-nos o modelo teletandem de aprendizagem de línguas, que se baseia em trabalho colaborativo e que tem seus fundamentos centrados na abordagem construtivista e na teoria sociocultural.

Em co-autoria, Simone Rinaldi e Amanda Niero Parra, da UEL, assinam o texto *Un análisis de las directrices curriculares de Paraná y los presupuestos para la enseñanza de lengua extranjera bajo la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica*, em que discutem os resultados de uma pesquisa sobre os pressupostos teóricos para a educação no Estado do Paraná, desde a teoria pedagógica histórico-crítica, de Dermeval Saviani, com o objetivo de destacar a necessidade de conhecer as instruções do Estado para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, nos dias atuais.

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Fev/ Jun de 2013**

**ISSN 2318-0099**

Desde uma perspectiva bakhtiniana está posto o trabalho de Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández, da Universidade Federal de Pelotas. Em *Voces de aprendizagem de E/LE*, a autora analisa as “vozes” de alunos universitários, aprendizes de língua espanhola, e os sentidos que estes sujeitos produzem em seu discurso sobre o processo de aprendizagem de E/LE.

Encerra o conjunto de artigos deste volume o texto de Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC). Em *A configuração enunciativa em textos argumentativos em espanhol: uma análise semiolinguística*, a autora trata da configuração enunciativa em textos com modo de organização argumentativo produzidos por alunos do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de identificar e analisar o modo como se dá essa configuração e quais os efeitos de sentido que provoca no texto de forma geral, tomando como referencial teórico os estudos da semiolinguística propostos por Charaudeau (2008).

Por fim, na sessão final da revista, Rubenita Alves Moreira dos Santos assina o texto *Linkando experiências em relatos de pesquisas e ensino de E/LE*, em que resenha a obra *Espanhol e ensino: relatos de pesquisas*, de organização de Tatiana Lourenço de Carvalho, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Esta obra, segundo a resenhista, apresenta o resultado de pesquisas realizadas por professores e pesquisadores de diversas instituições brasileiras de ensino superior, tendo como prefácio o texto da professora Isabel Leal, a respeito da chamada “Lei do Espanhol”.

Por tudo que apresenta e por tudo que ainda almeja apresentar em termos de divulgação científica, a **Revista Eletrônica do GEPPELE** está em festa, ciente de seu desafio em publicar textos de relevância para o debate sobre o ensino e a formação de professores de E/LE. Estamos orgulhosos deste primeiro volume, mas estamos, em primeira ordem e sobretudo, conscientes dos desafios que temos pela frente. E estamos, por assim dizer e neste sentido, mais que entusiasmados frente a estes desafios.

Assim, vamos festejar: desejamos que todos façam uma excelente leitura!

**COMITÊ EDITORIAL**



# ARTIGOS

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino  
e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Fev/ Jun de 2013**

**ISSN 2318-0099**

# OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E SÓCIO-POLÍTICOS REFLETIDOS NAS VÁRIAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE

Cícero Miranda<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Ceará

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as bases filosóficas que dão base às concepções teórico-metodológicas das diversas abordagens de ensino de língua estrangeira. Além disso, busca relacioná-las com as teorias linguísticas, a partir de suas concepções de língua, ensino, papel de professor e de aluno. Por fim, propõe analisar a proposta presente em documentos oficiais de governo e instituições, no que se refere à formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), para, finalmente, esclarecer algumas posturas práticas tomadas por professores em sala de aula e, por último, refletir sobre como esses conceitos, posições filosóficas e posturas metodológicas afetam o ensino e a formação de docentes de E/LE. Assim, poder-se-á revelar as intrínsecas relações de poder e coerção mantidas por instituições de governo para a determinação de parâmetros dentro da formação de professores, na concepção de poder, conforme o discutido por Van Dijk (2008), segundo o qual são estabelecidos mecanismos de controle na sociedade, sobretudo pelo Estado. Igualmente, poderemos constatar que as discussões em torno da efetivação das propostas da abordagem comunicativa de ensino de língua, inserida no Brasil desde a década de 70 encontra, ainda hoje, incongruências entre seus postulados teóricos e sua real aplicação em sala de aula, por professores, conforme argumentam Almeida Filho (2011), Schmitz (2007) e Miranda (2012).

**Palavras-chave:** abordagens de ensino – formação de professores – ideologia

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de discutir os sistemas filosóficos e sócio-políticos que serviram e servem de base para a composição de propostas de ensino de idiomas, de forma a desvelar, a partir dessas concepções, o transfundo ideológico

---

<sup>1</sup> Professor Assistente de Língua e Literatura Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. E-mail: [ciceroamiranda@gmail.com](mailto:ciceroamiranda@gmail.com)/ [cicero.miranda@ufc.br](mailto:cicero.miranda@ufc.br)

presente nas diversas abordagens de ensino de Língua Estrangeira (LE) para, finalmente, relacioná-lo com as políticas governamentais e a uma proposta específica de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Para a consecução desse objetivo, primeiramente, examinaremos em linhas gerais os sistemas filosóficos que afetaram e afetam as concepções das várias abordagens de ensino de idiomas e que, por consequência, modificam o modo de pensar a formação dos professores que atuarão na sua efetivação. Num segundo momento, sintetizaremos as concepções dessas abordagens e, igualmente, como esses entendimentos influenciam a formação de professores de línguas em geral, e em particular de espanhol. Uma vez feitas tais considerações, discutiremos algumas noções evidenciadas em documentos oficiais do Ministério da Educação, órgão máximo do executivo brasileiro responsável pelas ações governamentais na área educação e pela implementação de políticas linguísticas, dentre as quais se incluem a formação docente. Por fim, veremos de que maneiras esses sistemas gerais, abordagens e políticas linguísticas ecoam na formação docente proposta nos Cursos de Letras Espanhol da UFC, nos quais se efetivam a formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Para as exposições iniciais acerca da formação docente de e em língua estrangeira, como já pontuamos, descreveremos sinteticamente os postulados por sistemas filosóficos cujas ideias foram incorporadas às concepções em torno das quais se organizam as abordagens de ensino. Importa dizer que seguimos esse caminho por entendermos que essas visões gerais de educação afetam as tomadas de posição relacionadas à formação dos professores, uma vez que essa, em grande medida, atende à demanda das salas de aula. De tal forma que, as discussões desenvolvidas no meio acadêmico, proferidas no discurso filosófico-educacional, acabam por orientar práticas docentes de nível superior, bem como de políticas linguísticas governamentais que as validam em seus documentos oficiais. Esse é nossa percepção sobre esse assunto, que sugere o percurso proposto neste artigo.

## OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E SÓCIO-POLÍTICOS REFLETIDOS NAS VÁRIAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para efetivar a síntese, apoiar-nos-emos nas considerações de Mascia (1999), texto que, aliás, retomaremos em nosso trabalho, por oportuno e aplicável à nossas análises, como se verá mais adiante e em Clark (1987) citado por ela e que descreve os referidos sistemas.

Mascia (1999) conduziu uma pesquisa de doutorado defendendo a tese de que, a partir de um ideário de completude, o discurso dos documentos político-educacionais analisados por ela se caracterizariam como um discurso calcado no ideário do progresso, que tem sua origem na filosofia positivista e que, por sua vez, ainda segundo ela, propiciam a manutenção das relações de saber estabelecidas na ideologia educacional.

Desde uma perspectiva de análise de discurso de origem francesa, a autora analisou os discursos considerando-os clivados por ideários de saber e de poder, historicamente localizados e examinou as tensões entre o linguístico e esse momento histórico, de forma a revelar, segundo suas conclusões, um sujeito interpelado e perpassado pela ideologia e por essas relações de poder. Depois de fazermos as descrições dos princípios filosóficos, retomaremos algumas ideias desenvolvidas pelo trabalho da autora.

O primeiro dos sistemas listados é o Humanismo.

Apoiada em Clark (1987), que pontua

[...] que o humanismo é o conhecimento orientado e concebido como a promoção intelectual e cultural de valores [...] caracterizado pelo desejo de promover um amplamente as capacidades intelectuais, tais como a memória e a habilidade analítica, classificar, e reconstruir elementos de conhecimento, de tal forma que essas capacidades possam dar frente aos desafios, normalmente encontrados na vida<sup>2</sup> (p. 30).

<sup>2</sup>Tradução nossa do original: [...] which is knowledge-oriented and is concerned with promoting intellectual and cultural values [...] It is characterized by the desire to promote broad intellectual capacities, such as memorization and the ability to analyze, classify, and reconstruct elements of

Mascia (1999) assevera que esse entendimento se aproxima das características do Modelo Tradicional de ensino, centrado na transmissão cultural e que deixou fortes vestígios, em nossos dias, no ensino de línguas.

Do que se pode deprender das linhas traçadas por Clark (1987), o professor, conforme esse sistema, é o detentor do conhecimento, cuja tarefa consiste em transmiti-lo aos aprendizes sob sua responsabilidade. A visão repercute, notadamente, ainda, nos dias atuais. Muitos docentes percebem-se possuidores dos conhecimentos que devem ser repassados aos seus alunos. A gramática e a tradução ganham força nessa abordagem e o conteúdo a ser ensinado e aprendido é expresso em termos de elementos fonológicos, gramáticos e vocabulares. Os aprendizes precisam entender as regras e aplicá-las, particularmente em textos.

Frente a isso, Mascia (1999), ainda apoiada nas considerações de Clark (1987), avança afirmando que, em contraposição a essa forma de ensinar, apresentou-se, na Alemanha e na França, no final do século XIX, o Reconstrucionismo de base socialmente orientada e concebido como a promoção dos objetivos acordados socialmente<sup>3</sup>. Dessa visão, aponta a pesquisadora, surge o Método Direto que, com sua base progressista, priorizava o desenvolvimento individual (*Ibid.*, p.121). De acordo com esse entendimento, a educação é um meio de reparação das injustiças de nascimento, trazidas desde a infância. Numa busca pela igualdade, persegue forças compreensivas para a educação escolar, promovendo a ministração de aulas sobre múltiplas habilidades e um currículo comum para todos (CLARK, 1987).

Nessa compreensão, o professor é alguém que orienta mais que instrui. As aptidões do estudante não são o fator determinante do nível de aprendizagem que o aluno pode alcançar, mas precisamente definidas e determinadas como o tempo necessário para a sua aprendizagem individual, de maneira a lhe dar condições ideais ao seu nível. Mascia (1999) chama a atenção para o forte componente behaviorista dessas concepções, que indicam um entendimento natural da aprendizagem em língua materna, aproximada do uso por nativos, e o viés indutivo no ensino de língua estrangeira.

---

knowledge, so that these capacities can be brought to bear on the various challenges likely to be countered in life.

<sup>3</sup> Do original: “society-oriented and is concerned with the promotion of agreed social goals” (*Ibid.*, 1987).

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**

Aqui, cabe que paremos para explicar esses dois conceitos, o último deles largamente usado em nosso estudo. Spinassé (2006) nos apresenta sua definição de Língua Materna (doravante LM):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (p. 5).

Assim, entende-se a LM como a primeira ou as primeiras línguas adquiridas pela criança, e usada(s) em sua comunidade falante. Cabe destacar, contudo, que essa concepção pode ser rebatida por aqueles que entendem como Língua dois (doravante L2) essa segunda língua em uso, adquirida após a materna. Consideramos, no entanto, a definição de Spinassé (2006) válida, no sentido que a L2 será aquela adquirida pelo falante quando ele muda de comunidade de interação e é obrigado a usa-la no dia-a-dia, na interação e dentro de um processo de socialização. A língua materna, embora sendo no plural, conforme o delineado pela autora, tem sua aquisição concomitante ou paralela, no caso do bilinguismo, cumprindo o mesmo fim comunicacional.

Já o conceito de LE, recorrendo à mesma fonte, diferencia-se do da L2, pois o aprendizado dessa baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante. Dessa forma, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com essa. A principal diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação em comunidade, mas, em certas situações de interação, e, a partir disso, não é fundamental para a integração social dentro da comunidade em que o sujeito está inserido, seu uso é esporádico, não perene, enquanto a LM desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SPINASSÉ, 2006)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Do original: “Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, ufrlechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle”.

Feito o parêntese, avancemos para o terceiro e último sistema filosófico: o Progressismo, que afeta a orientação do discurso político educacional (doravante, DPE), discutido por Mascia (1999) e Clark (1987), e cujas bases revisaremos.

O Progressismo caracteriza-se pela visão do indivíduo como um todo e a abordagem educacional que o segue dá ênfase ao desenvolvimento individual, assim na Comunicativa. Segundo essa visão, o professor ocuparia o papel de facilitador.

Resumidamente, as concepções de professor nos três sistemas são: instrutor, no Humanismo Clássico; modelo de falante nativo, no Reconstrucionismo e facilitador, no Progressismo (MASCIA, 1999, p. 120).

Embora pareçam dissociados entre si, esses sistemas se contrapuseram no percurso histórico e, por isso, incluem o outro em sua configuração. Tal é o entendimento, que corroboramos, com Janeira (1972), ao discutir o conceito de ruptura e corte epistemológico, e assevera que

[...] ruptura epistemológica é aquilo que determina o nascimento de uma nova ciência [...] corte epistemológico é aquilo que gera uma evolução ou evoluções decisivas na mesma [...] a ruptura e o corte distinguem-se um do outro pelo seu grau de globalidade –, **a reflexão que se segue imediatamente pode englobar, sem deturpar as diferenças, os seus aspectos comuns**<sup>5</sup> (JANEIRA, 1972, p. 631).

O proposto faz todo sentido. Tanto que, em seu trabalho, Mascia (1999) promove uma profunda análise crítica do ideário progressista, concluindo que, não importando que sua ideologia se vincule, teoricamente, a uma filosofia de libertação e democracia, que sustentam o DPE. Tanto em documentos oficiais, como no discurso de professores, como configurado na abordagem comunicativa (tal qual se verá no próximo item) – acaba por revelar um discurso autoritário e distante da realidade que opera no sentido da manutenção do poder. Em resumo, aponta a autora, “mudam-se os mecanismos, porém, as relações parecem inalteradas” (*Ibid.* p. 167).

Forçoso asseverar que, o discurso do professor apontará para um descompasso entre concepções e práticas por elas orientadas. Perceberemos que, embora munidos de um ideário progressista, como indica Janeira (1972), haverá um

<sup>5</sup> Destaques nossos.

sistema no outro, sem que se deturpem, de maneira a refutar por um lado ideias e assimilar entendimentos semelhantes, por outro. Nesse jogo de refuto-combinação, constrói-se o tecido ideológico sustentador de representações partilhadas por professores e por eles (re)validado, conforme o constatado por nós em nossa pesquisa de mestrado (MIRANDA, 2012).

O que queremos dizer, em resumo, é que embora os ideários se contraponham em sua epistemologia, estes se tocam em vários lugares. Essa configuração, no entanto, não gera deturpações, visto que essas são geradas no interior das práticas que orientam, promovidas pelos sujeitos que utilizam em seu discurso o ideário filosófico, mas que se desviam em suas atitudes e na manutenção de ideários de poder, conforme seus entendimentos. Na pesquisa a que fazemos referência, que desenvolvemos anteriormente<sup>6</sup>, mostramos mais claramente a que deturpações nos referimos, materializadas nos discursos dos professores colaboradores da pesquisa.

Pelo proposto nesse trabalho, no entanto, julgamos cumprida essa etapa, o que nos permite passar para a seguinte, no caso, a sintetização das abordagens de ensino de idiomas que orientam as concepções de métodos de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formação de professores e políticas linguísticas.

## **AS DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO DE IDIOMAS E SUAS REFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As abordagens listadas por Mascia (1999) em seu trabalho doutoral são: Método Tradicional (Gramática-Tradução); Método Direto; Método Áudio-Oral; Método Audiovisual e Abordagem Comunicativa.

Façamos aqui, antes de seguirmos, uma parada a fim de explicar dois conceitos insertos nessa passagem e que precisam ficar claros para que avancemos. Almeida Filho (2011) define abordagem como sendo

---

<sup>6</sup> Em nossa dissertação, fazemos a discussão aprofundada das representações encontradas pelo grupo de professores participantes da pesquisa e seu tecido ideológico, contratando-o com os sistemas filosóficos descritos também ali, como neste artigo que, aliás, baseia-se no capítulo I do referido trabalho.



Filosofia ou concepções integradas de ensinar e aprender línguas para compreender e analisar o processo (interpretando aulas, avaliando materiais, investigando aprendizes em seus esforços de aprender, etc.) e servir-se dele para formar novos professores ou auxiliar professores em busca de formação permanente/ continuada (p. 95).

A definição desse autor nos vale em dois sentidos. O primeiro por justificar a contextualização que ora empreendemos, quando assevera que as conceituações feitas nas abordagens orientam a formação dos professores. O segundo, por levar-nos a concluir que a abordagem é concebida em níveis teóricos mais abrangentes, já que é o cerne dos conceitos, dos entendimentos, das explicações e da origem dos métodos, que são assim entendidos como “materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93). Ou seja, enquanto a abordagem é mais ampla e abstrata, por ser um conjunto de elucubrações e pensamentos filosóficos, o método é menos abrangente e se volta para a materialização de práticas de ensino das ideias defendidas pela abordagem a que se associa. Como Mascia (1999), em sua listagem, usa o termo “método”, no lugar do que deveria ser “abordagem”, pode-se confundir um conceito do outro.

A Abordagem Tradicional, conforme já destacamos, aproxima-se das características do Humanismo Clássico (MASCIA, 1999). A sua origem é apontada na Europa, com o ensino das línguas mortas (grego e latim clássicos), consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Segundo Mascia (1999), a aula é ministrada em língua materna e tem como ênfase a gramática com o objetivo de facilitar a tradução de textos. Nesse contexto, o professor é o detentor do saber e repassará aos alunos seus conhecimentos. Como consequência, temos assim duas características que se depreendem dessas aportações filosóficas: 1) a gramática é o centro; 2) serão efetivadas duas educações uma para a elite, que se tornará a guardiã desse conhecimento, e outra para as massas.

Embora desenhadas no final do século XIX, as ideias mencionadas encontram eco nas estruturas de poder da atualidade. As discussões conceituais em torno às disputas de poder e de hegemonia de grupos sobre outro, são feitas por analistas críticos do discurso como Van Dijk (2008). Nesse momento, e no que tange a este trabalho, cabe dizer que se referem às estratégias utilizadas por grupos dominantes

para a manutenção de seu *status* e das estruturas de poder que os sustentam na predominância sobre outros grupos. Parece algo assíncrono, porém, no Brasil, por exemplo, a escola pública sofre sucateamento do poder governamental e essa situação tende a legitimar e manter uma situação de dominação por parte de certos grupos, que estão no poder, relegando à massa um papel de obediência (VAN DIJK, 2008).

Na esteira do Reconstrucionismo, surgem duas outras abordagens: a Áudio-oral e a Audiovisual. Ambas visam a reproduzir o ambiente natural de produção da linguagem, aproximando-se do uso do nativo. O professor, assim, nesses métodos, deve aproximar-se desse modelo. Segundo Mascia (1999), as abordagens se fundam no pensamento behaviorista. Em suas colocações, ela aponta a origem da abordagem áudio-oral nos Estados Unidos, no período da 2ª Guerra Mundial, dada a necessidade de formar, de maneira urgente, pessoas que falassem outras línguas, além do inglês. Através de automatismos linguísticos, procura-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir que devem servir como base para o desenvolvimento das demais (*Ibid.*, p. 121). Assim, o professor é um autômato que imita o comportamento e faz o aluno seguir a mesma rotina.

Frente à expansão do inglês experimentada pela aplicação da abordagem anterior, assevera Mascia (1999), com a mesma ênfase na língua oral propõe-se a abordagem audiovisual. Essa surge no período pós 2ª guerra, na França. Com a língua francesa ameaçada pelo inglês, o governo daquele país encomenda uma abordagem que prioriza o audiovisual, dando ênfase ao uso da língua de todos os dias. A pesquisadora afirma que as duas abordagens baniram o uso da língua materna da sala de aula, uma vez que o professor autômato deveria reproduzir os usos aproximados da fala nativa.

Ponderamos que ainda há, nos dias atuais, reminiscências dessa filosofia. Quando uma escola de idioma prefere contratar um professor nativo sem formação universitária voltada para o ensino, em vez de um professor não-nativo, com formação em um curso de licenciatura no idioma, admite que, o fato de alguém falar uma língua a credencie a ensiná-la, de sorte a conceber esse ensino como uma automação ou reprodução de comportamentos automatizados. A interferência na formação docente parece clara: formar professores que ajam, quase inconscientemente, por instinto ou

hábito adquirido. Melhor definição seria substituir o termo formação por treinamento docente.

Tal é a perduração da visão nos dias de hoje que, em certos institutos de idiomas, os chamados cursos livres, o professor passa por esses períodos de treinamento e devem seguir a “cartilha” dos cursos, de maneira automática. Obviamente, não que necessariamente as abordagens assumidas sejam a audiovisual ou áudio-oral, mas a ideia de automatizar as ações dos professores aproxima-se desse ideário de educação. Assim, essas abordagens, em consonância com o pensamento behaviorista,

[...] visavam, por um lado, a apagar o uso da língua materna, postulando a sua possível interferência no processo e, por outro, enfatizavam o ensino-aprendizagem da língua-alvo, através de diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que, por sua vez, eram, pressupostamente, memorizados e assimilados (MASCIA, 1999, p. 122).

De tal maneira que ser professor, para essa abordagem, requeria ter que ensinar certos comportamentos em certo nível e em condições ideais.

Finalmente, nos anos 70, em reação a essa concepção de ensino de idiomas, surge a abordagem comunicativa, baseada no ideário progressista, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011).

Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na Abordagem Tradicional, a Comunicativa sugere um anticontralismo da gramática ou da estrutura frástica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado Comum Europeu.

Almeida Filho (2011) lista as características da abordagem, além daquela já indicada no parágrafo anterior sobre a gramática,

Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo; primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política; aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores; deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente,

aprender a língua; uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.; observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos de curso (p. 99).

Vejamos que o professor deverá, de acordo com esse entendimento, ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos arrolados.

As características explicitadas também suscitam outra discussão, aquela iniciada por Wittgenstein (1999), quando elaborou “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? – O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso?” (p. 30); ampliada por Austin, ao afirmar que “Dizer é fazer” e por Searle ao listar os atos ilocucionários (LEVINSON, 2001). Ou seja, quando a discussão da construção dos significados da linguagem extrapolaram as discussões da estrutura e centralizaram no uso, na interação. Se retermos a lista elaborada por Almeida Filho (2011), perceberemos a influência desses pensamentos na construção da abordagem comunicativa.

Nas asserções de Mascia (1999), encontramos que o papel do professor é afetado por essa nova posição: ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no estruturalismo e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (*Ibid.*, p. 125). Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática. Quando de nossas análises, junto à pesquisa já mencionada (MIRANDA, 2012), percebemos que isso se sustenta. Muitos docentes compreendem e articulam conceitos da abordagem comunicativa, mas recaem em atitudes e práticas próprias da abordagem tradicional. Aliás, foi exatamente esse comportamento, percebido em nossos alunos, quando de suas atividades nas disciplinas de estágio supervisionado, que nos motivou adentrar na área de formação de professores, tanto na pesquisa de mestrado, como na de doutorado.

Feita a síntese das abordagens que interferem na maneira de compreender a formação de professores, passaremos a tecer considerações sobre de que forma elas

encontram eco nas políticas linguísticas governamentais, desenhadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação que orientam as diretrizes curriculares dos cursos de Letras no Brasil.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS**

Os cursos de Letras no Brasil são, como todos os outros cursos superiores, regidos, inicialmente, por legislação que prevê que sua oferta deve ser prioritariamente feita pelo Governo Federal, legando à esfera estadual a obrigatoriedade da oferta do ensino médio; e à municipal a de ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que faz essa previsão, não veta, contudo, a oferta de outros níveis de ensino por qualquer âmbito da administração pública. Como lei básica, apenas define os papéis de cada membro do poder executivo da república e lista prioridades de atendimento de cada um deles. Tampouco veta a possibilidade das ofertas em quaisquer níveis pela iniciativa privada, que efetivamente também realiza atividades educacionais em todos os graus de ensino.

Já no âmbito de atuação do Ministério da Educação (doravante MEC), encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), através do parecer CNE/CES 492/2001, emitido por aquele fórum consultivo e deliberante. Além desse parecer, há outros, complementares a ele, que o corrigem e o complementam. Tanto as diretrizes citadas como os pareceres podem ser acessados pela página eletrônica do MEC<sup>7</sup>. Estão disponíveis também as consultas sobre aspectos mais específicos dos itens expostos, propostos por instituições de ensino superior, que buscam regulamentar as diversas atividades por elas desenvolvidas consortes às diretrizes do ministério.

Como órgão governamental, colocado na estrutura do poder governamental como o mais alto de execução de ações educacionais do poder executivo, o MEC detém a autoridade legal para autorizar, avaliar e reconhecer os cursos de Letras em todo o país. Consideramos que, de acordo com as propostas sobre o controle do poder feitas

---

<sup>7</sup> www.mec.br

por van Dijk (2008), que indicam a ascendência de setores dominantes na sociedade sobre outros, as ideias inseridas nas diretrizes elaboradas e validadas pelo MEC revestem-se de valor de instrumento coercitivo sobre as ações daquelas instituições e das pessoas que nelas atuam. De tal forma que, se um curso for avaliado, e não cumprir a série de critérios impostos por aquele órgão governamental, corre o risco de ser fechado ou de não poder receber mais alunos em suas salas de aula.

Conforme o exposto, a análise dos elementos conceituais que regem as colocações inseridas nos documentos oficiais do MEC nos permitirá apreender conceitos elaborados sobre a formação de professores de idiomas. Uma vez evidenciadas, essas ideias nos permitirão examinar a ideologia dominante por detrás delas e de que maneira elas podem orientar ações formativas nos cursos de Letras. Esse passo introdutório também nos possibilitará avançar para a terceira outra parte deste trabalho, a fim de contextualizar a formação de professores de espanhol na Universidade Federal do Ceará e completar a consecução do que nos propusemos fazer.

O MEC estabelece através do parecer CNE/CES 492/2001 um perfil do egresso idealizado para os cursos de Letras no Brasil. O documento respeita a autonomia da universidade para a definição do que essa fará para viabilizar a consecução das diretrizes, mas traça, em linhas gerais, sua configuração. Lê-se o seguinte, no item “Perfil dos Formandos”<sup>8</sup>:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

De acordo com o exposto, podemos apontar uma aproximação dessa visão à Abordagem Comunicativa explicada no item anterior, na medida em que evoca

---

<sup>8</sup> Os destaques são nossos.

elementos próprios daquela concepção de ensino de idiomas, tais como o contexto de uso da língua e sua aplicação nas interações sociais reais e da competência linguística baseada nas habilidades (orais, auditivas, leitoras e escritas) que se ligam ao ideário da abordagem, de ensino do idioma voltado para a comunicação.

A reflexão que propusemos no item passado em torno de uma semelhante aproximação das construções teóricas da Pragmática, filosoficamente iniciadas por Wittgenstein (1999), seguidas e aprofundadas por teóricos como Searle (2002) e Austin (1990) também cabem aqui.

Ao lermos na citação que os professores deverão entender a linguagem nos contextos oral e escrito, de maneira a se tornarem conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, podemos depreender uma visão pragmática de entender a linguagem. Lembramos que, de acordo com Wittgenstein (1999), a linguagem se constrói através de “jogos” efetivados na interação, já que o falar é “parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (p. 35), em que há uma multiplicidade desses “jogos”. Mais adiante, Searle (2002) e Austin (1990) delinearão uma teoria de Atos de Fala, explicando que esses jogos de interação comunicativa de que falava Wittgenstein (1999) dão conta de um sem número de situações que contribuem para a construção do significado das palavras, numa perspectiva centrada no uso.

Podemos considerar, assim, que as ideias contidas nas considerações feitas no parecer do CNE, apontam para uma teoria de língua e ensino anteriores, seja ela filosófico-educacional, nas bases definidas na abordagem comunicativa, seja linguístico-pragmática, conforme o proposto pelos teóricos citados.

Depreende-se, também, considerando-se o poder coercivo já descrito, do discurso do MEC, que os cursos de Letras se amparem nesses paradigmas para propor, em sua esfera de atuação, ações formativas de docentes que atendam ao ideário neles subjazidos.

Uma vez descrito o que se prevê no âmbito governamental e geral dos Cursos de Letras sobre a formação de professores, passaremos a explicitar de que forma os sistemas filosóficos, as abordagens de ensino e as visões do governo encontram eco na formação de docentes de E/LE, na Universidade Federal do Ceará.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA UFC

Tal como nos itens anteriores, faremos aqui a contextualização da formação de professores de língua estrangeira, especificamente de espanhol. No entanto, fá-lo-emos no que diz respeito à Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC).

Semelhante à análise proposta no item passado recorreremos a documentos oficiais, dessa vez, os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) dos Cursos de Letras oferecidos pela UFC. Cabe, então, esclarecer que no ano de 2013 há a oferta de três cursos de Letras-Espanhol na UFC: dois na modalidade presencial e um na modalidade semipresencial. No primeiro caso, oferece-se um curso diurno com habilitação dupla, em LM e LE<sup>9</sup>; e um curso noturno<sup>10</sup> de habilitação única em espanhol. No caso do semipresencial, a oferta é também exclusiva em espanhol. Cada um tem um PPP que estabelece sua estrutura, currículo e parâmetros. De igual modo, cada um deles prevê um perfil de egresso dessas formações. Detalhá-los-emos a seguir.

Os perfis traçados pelos projetos político-pedagógicos (PPP's) dos cursos diurno, noturno e semipresencial são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno e no semipresencial há, como já dito, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Percebe-se, também, acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, neste último caso no PPP do curso noturno. Aqui cabe ressaltar que esse PPP propõe a organização de um curso com a oferta de duas licenciaturas e dois bacharelados (ambos em espanhol e inglês), ou seja, formações distintas, e por isso, diferencia-se do PPP do curso diurno que só apresenta a formação em licenciatura. A oferta dos bacharelados ainda não se configura, pois aguarda implementação da universidade.

Como afirmamos, há uma definição comum aos três PPP's dos cursos acerca do perfil docente a ser formado. Tal qual o documento do CNE, a descrição

---

<sup>9</sup> Além da formação em língua espanhola, a UFC oferece cursos nas línguas alemã, francesa, inglesa, italiana e clássicas (grego e latim).

<sup>10</sup> No curso noturno também há a oferta de licenciatura na língua inglesa, bem como no semipresencial.



descreve o entendimento em torno da formação de professores de línguas. Lê-se no item “perfil do egresso”:

Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira<sup>11</sup>, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias (UFC, 2005, p. 5).

Diante do exposto, podemos fazer duas constatações. A primeira delas é a de que o documento se alinha ao parecer do CNE analisado no item anterior. A segunda, consequência da primeira, a vinculação filosófico-educacional, bem como a teórica se repetem. O trecho decisivamente revelador é o que faz referência a aspectos prototípicos da abordagem comunicativa: “*competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos)*”. As habilidades comunicativas de ler, escrever, escutar e falar se aludem à interação, à comunicação. O ideário progressista que subjaz a essa abordagem patenteia-se no fragmento do texto que prevê que o professor auxilie a população atingida por seu trabalho a se desenvolver, de sorte que propõe uma melhoria do quadro presente para uma visão otimista futura, uma proposta própria da ideologia progressista.

Constatadas essas evidências, destacamos as afirmações de Mascia (1999) sobre a relação entre a abordagem comunicativa e o progressismo:

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade (*Ibid.*, p. 127).

Conforme a autora, depreendemos que a abordagem comunicativa se relaciona com o progressismo que tem como ênfase o progresso do sujeito capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados.

<sup>11</sup> No caso do PPP noturno aqui se faz referência apenas à língua espanhola.

Dessa forma, em síntese, ao vincular-se a essas bases filosóficas, depreende-se do texto do PPP dos cursos de Letras-Espanhol da UFC uma concepção de língua como meio para se adquirir a competência comunicativa, contemplando, por sua vez, um professor como intermediário da construção da aprendizagem de um aluno-agente, produtor do significado da comunicação que se dá na interação, não mais sujeito a estímulos, mas sim, conforme os dizeres de Almeida Filho (2010), produtor de significações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As constatações que realizamos neste trabalho podem nos levar a fazer outros questionamentos. Um deles pode ser: qual a ideologia que os professores dos cursos de formação de docentes de E/LE possuem? Essa ideologia afeta suas ações? Por consequência, influenciam os futuros professores? Quais outras repercussões são possíveis a partir das respostas obtidas com essas perguntas?

Nossa experiência na formação de professores e como professor de E/LE, nos leva a considerar que o comportamento de alguns professores e incluem-se aqueles participantes da pesquisa que desenvolvemos anteriormente e que ampliamos no doutorado (MIRANDA, 2012), se repete em diversos níveis de ensino. No trabalho referido, buscamos investigar as representações sociais de um grupo de professores de uma universidade pública do Ceará, a UFC, sobre o que eles entendiam ser a formação inicial de professores de língua, o resultado foi que formar professores significa, resumidamente, dotá-los de conhecimentos linguísticos do idioma e de capacidades didáticas. A discussão ideológica disso, discutimos mais detidamente no trabalho. No que aqui nos cabe mencionar, contudo, os resultados reforçam o que anteriormente afirmamos.

Obviamente, esse entendimento precisa de pesquisas com critérios científicos para serem comprovadas. No entanto, no que concerne ainda à orientação de práticas, depreendemos dessa constatação que, conforme a discussão realizada anteriormente sobre as diversas abordagens de ensino do século XX e sua influência na forma de entender o papel do professor e, nesse sentido, sua formação; se aproximam

essas ideias com o chamado método tradicional de ensino, centrado na tradução e na gramática. Embora, paradoxalmente, na fala da maioria dos professores, atualmente (e incluímos aqui os dados da pesquisa realizada), evidenciemos afirmações que vinculem o estudo dessas categorias ao uso real, comunicativo e interacional, o que aproxima o entendimento da abordagem comunicativa, desenvolvida, conforme vimos, a partir da década de setenta, no Brasil.

A aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona, apoiando-se em dados e na experiência profissional, que no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas, principalmente do inglês, que substituiria o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Para Almeida Filho (2011),

[...] quando o ensino reconhecido no horizonte como comprometido com o uso [...] pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (p. 98)

Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como

comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na L1 (*Ibid.*, p. 98 – 99).

Essa explicação parece ser a mais plausível para explicar o posicionamento aparentemente paradoxal dos professores investigados, uma vez que, em suas falas, por inúmeras vezes, eles fazem alusão a aspectos próprios da abordagem comunicativa, como a interação e o uso real da língua, mas negam esse entendimento, ao revelar uma representação diversa daquela, centrada no estudo estrutural do idioma. O que parece estar acontecendo é o que aponta Almeida Filho (2011), em sua análise, ou seja, que haja a intenção de propor ações tanto de ensino como de formação, baseadas na comunicação, mas um desvio dessa intenção na orientação das práticas.

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por alguns, ao admitir que não conseguem desvencilhar-se do ensino da gramática, embora acreditem que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbrassem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?” (MIRANDA, 2012)<sup>12</sup>. Ou de outros que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática cultural (BLUM-KULKA, 2008), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] Conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura” (*Ibid.*).

As ponderações apresentadas por Almeida Filho (2011) oferecem uma esclarecimento, uma vez que se baseiam em argumentações sólidas e centradas na comparação da prática efetivada pelo ensino de idiomas no Brasil nas últimas quatro décadas e referendadas por pesquisas como a empreendida por nós.

Cabe anotar, contudo, que a voz do autor não está sozinha em suas afirmações. Schmitz (2007) afirma que

---

<sup>12</sup> Trecho de entrevista, quadro 13, Apêndice I.

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...] Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As afirmações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007) ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante à abordagem comunicativa como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas aponta para a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano.

Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações e com os dados analisados. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que as orientações de conduta acarretadas por esses entendimentos, aponta para caminhos já sondados pela LA e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

De nossa parte, igualmente, podemos indicar que as constatações feitas neste e em outros trabalhos que realizamos, orientar-nos-ão na condução de propostas junto ao grupo de professores formadores de docentes em espanhol do qual fazemos parte e dos grupos de pesquisa que orientamos<sup>13</sup>, no sentido de discutir os dados obtidos e se e de que forma eles podem auxiliar para a reflexão desse fazer formativo.

---

<sup>13</sup> Coordenamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE), vinculado ao CNPQ e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFC, que, desde 2010, propõe atividades (estudos, palestras e eventos) em torno da discussão sobre suas essas assuntos e que se tornou um espaço de discussão e reflexão a respeito da formação de docentes de E/LE.

Assim, podemos considerar que, como em todo trabalho científico, as respostas encontradas não esgotam a discussão em torno do assunto. Longe disso, suscitam novos questionamentos e nos convidam a perseguir novas informações, novos caminhos, novos horizontes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BLÛM-KULKA, S. Pragmática del discurso. *In*: VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2012
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)
- CLARK, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- JANEIRA, A. L. **Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência**. *In*: **Análise Social**, Lisboa, sér. 2, 9 (34) Abr.-Jun. 1972, 629-644.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.

- SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudo das teorias dos atos de fala**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. 01–10
- VAN DIJK, T. A. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008b.
- WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

## CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DIDÁTICA DA LEITURA NAS AULAS DE ESPANHOL

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

*'Leer es un verbo transitivo' y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.*

D. Cassany

**RESUMO:** O texto na sala de aula pode ser usado com, pelo menos, três finalidades diferentes: como instrumento para ensinar/aprender a língua, como ponto de partida para a discussão de um tema ou como objeto de leitura em função de uma habilidade a ser desenvolvida. Essas alternativas não se excluem, podemos explorar um texto contemplando as três finalidades mencionadas. Neste artigo, no entanto, focalizo o trabalho com o texto na aula de espanhol com o propósito de desenvolver a habilidade de compreensão leitora, o que pressupõe a elaboração de um projeto de leitura: seleção de gêneros discursivos, formulação de objetivos de acordo com os gêneros escolhidos e definição de como os textos serão lidos em função dos objetivos. Esses fatores, por sua vez, devem estar articulados com as concepções de leitura.

### INTRODUÇÃO

Este texto tem caráter mais didático que teórico. Resulta de minha experiência como professora de espanhol na graduação da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e como supervisora dos cursos de espanhol oferecidos à comunidade pelo Centro de Extensão (CENEX) da FALE. Na graduação, ofereço com certa regularidade a disciplina optativa “Leitura e Produção de Textos em Espanhol”, em que exploro as diferentes relações entre concepções, objetivos e estratégias de leitura. Na supervisão dos cursos do CENEX, procuro discutir com os estagiários sobre a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura – sem desconsiderar obviamente a escrita, a



audição e a fala – a partir de uma perspectiva que contemple a compreensão leitora além da mera localização de informações no texto.

Há muitos livros e artigos sobre leitura em língua estrangeira e, provavelmente, vários pontos abordados neste texto já são conhecidos por aqueles que se interessam pelo tema. Entretanto, meu objetivo, como disse no princípio, é focalizar mais a didática do trabalho com textos em sala de aula do que falar propriamente sobre questões teóricas, embora a didática se fundamente, evidentemente, em teorias.

Vamos começar nossa conversa sobre leitura com algumas perguntas e eu gostaria que você refletisse sobre cada uma delas antes de passar aos comentários. As cinco primeiras dizem respeito à leitura de um modo geral, sem vinculá-la à aprendizagem no âmbito educacional; a última direciona o foco para o ensino/aprendizagem da compreensão leitora na aula de espanhol.

- ✓ Somos leitores em nossa vida diária, então, pense em situações do cotidiano em que você lê.
- ✓ Você lê da mesma forma em cada uma das situações mencionadas? Se não, o que muda? O que determina as mudanças?
- ✓ Há alguma situação em que você tem dificuldade para compreender o que lê?
- ✓ Como você definiria a habilidade de compreender um texto?
- ✓ Quais são os requisitos para compreender satisfatoriamente um texto?
- ✓ O que o professor deve levar em consideração ao planejar atividades para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos nas aulas de espanhol?

A seguir, comento as questões levantadas.

Nós lemos muitos textos diariamente, mas, quando perguntamos a uma pessoa o que ela costuma ler, provavelmente ela vai mencionar jornais, revistas, livros, a bíblia... Não é comum dizer que lemos receitas culinárias, encartes de supermercado, panfletos, cartazes, *outdoors*, bulas, faturas, instruções do caixa eletrônico etc. No

entanto, a maior parte das pessoas vive rodeada de materiais escritos e lê muitos deles; pode ser uma leitura incidental, automática, instrumental, mas é leitura!

Em geral, não lemos todas as informações que constam em um encarte de supermercado, em uma bula ou em um manual de instruções; na verdade, também não lemos todas as páginas de uma revista ou de um jornal impressos; quando acessamos uma página na internet, raramente lemos todas as informações que ela contém; e, com exceção das obras de ficção, dificilmente lemos um livro completo. Seleccionamos o que queremos ler, de acordo com nossos gostos e interesses. Além disso, não lemos da mesma forma os diferentes textos aos quais temos acesso: fazemos leituras superficiais ou mais profundas, saltamos parágrafos ou lemos mais de uma vez o mesmo trecho, passamos os olhos sobre o texto e nos detemos em um fragmento, enfim, variamos nossos modos de ler e essas variações são determinadas pelos gêneros discursivos (receita, artigo científico, notícia, conto etc.), pelos tipos de textos (explicativos, narrativos, descritivos etc.) e pelos propósitos que temos: ler para distrair-nos, aprender, conhecer, informar-nos, saber como funciona um aparelho, buscar um dado específico etc.

Certamente, todos nós já nos defrontamos alguma vez com textos “difíceis”. As aspas se justificam aqui porque, na verdade, os textos em si mesmos não são difíceis<sup>14</sup>, nós é que, por alguma razão, temos dificuldade de entendê-los: tratam de um assunto sobre o qual temos pouco conhecimento, trazem muitas informações novas, apresentam um jargão que não dominamos etc., ou, às vezes, simplesmente lemos em condições que atrapalham a concentração (cansaço, ruídos etc.).

Definir a habilidade de compreender um texto é uma tarefa complexa porque diversos fatores entram em jogo, já que a compreensão se relaciona com o texto que lemos e com os objetivos que temos, sendo assim, compreender uma receita de cozinha pode ser tanto saber quais são os ingredientes necessários e os passos a serem seguidos para preparar um prato, quanto avaliar se é uma receita fácil ou difícil;

---

<sup>14</sup> Estou considerando aqui textos difíceis em função do tema que abordam e como o abordam. Excetuam-se os textos que não obedecem a determinadas convenções em relação ao uso da língua e apresentam, por exemplo, erros de ortografia, ausência de pontuação, problema de concordância e referenciação etc.

compreender uma bula pode significar apenas saber os efeitos colaterais de um medicamento, sem ser necessário conhecer sua composição; a compreensão de um anúncio de venda de um carro, por exemplo, requer identificar a marca, o modelo, o ano e o preço do automóvel, assim como o contato do anunciante; já a compreensão de um artigo de opinião exige o reconhecimento do assunto em discussão, dos argumentos apresentados, do ponto de vista de quem escreve, de outras opiniões que são contestadas ou omitidas etc. Portanto, talvez haja tantos conceitos de compreensão leitora quanto gêneros discursivos, tipos de texto e objetivos e condições de leitura. Por essa razão, também são vários os requisitos necessários para compreender satisfatoriamente um texto, como veremos em seguida.

Compreender **satisfatoriamente** se relaciona com o propósito do leitor: se ao ler um manual de instruções de um aparelho, seu objetivo é saber como instalar e fazer funcionar esse aparelho e, depois de ler, ele consegue seu intento, pode-se dizer que compreendeu satisfatoriamente o manual; por outro lado, se lê um artigo acadêmico para entender um determinado conceito e, ao final da leitura, continua sem entender, sua compreensão não foi satisfatória.

O primeiro requisito para a compreensão é, obviamente, o conhecimento do código, ou seja, saber decodificar o texto escrito. A obviedade desse requisito esconde, no entanto, certos pontos importantes, porque não se trata de apenas identificar cada palavra – saber dizê-la oral ou mentalmente –, mas também saber seu significado no texto e as relações que estabelece com as outras, o que envolve conhecimentos de ortografia, morfossintaxe e semântica.

É preciso ter familiaridade com os gêneros discursivos, saber que tipo de conteúdo veiculam, como se estrutura esse conteúdo, como se organizam as informações, os dados, as ideias etc. e identificar as convenções de cada gênero. Sabemos que numa receita primeiro se apresentam os ingrediente e depois o modo de preparação do prato; as notícias começam com um parágrafo (*lead*) que resume as informações principais (o que, quem, quando, onde, como); a sinopse nos permite ter ideia do enredo de um filme; os índices se organizam em duas colunas, uma com as

seções e subseções do livro e outra com o número da página correspondente a cada seção e subseção; os verbetes de dicionários têm siglas que informam a classe gramatical da palavra, o gênero, quando se trata de substantivo ou adjetivo, a predicação verbal, quando se trata de um verbo, etc.

Também são necessários e fundamentais os conhecimentos de mundo porque os textos não são totalmente explícitos, ao contrário, sob a superfície textual existe um universo de informações implícitas que se dão por compartilhadas. Essas informações são de diferente ordem, pois se referem tanto a coisas simples do cotidiano – saber que os carros precisam de combustível para funcionar, por exemplo –, quanto a coisas mais específicas – saber quem foi Freud ou que Pablo Picasso pintou Guernica. São infinitos os conhecimentos de mundo e de diferente natureza – históricos, geográficos, econômicos, culturais etc. A diversidade de informações gerais e específicas que uma pessoa acumula deriva de uma gama de circunstâncias: onde mora, com quem convive, nível de instrução, variedade e volume de leituras, programas a que assiste, viagens que faz, lugares que frequenta etc.

Bem, até aqui falamos de modo geral da leitura, sem pensar nela no espaço da sala de aula, mas tudo o que foi dito deve ser considerado na hora em que planejamos atividades com textos para a aula de espanhol. Aliás, uma das coisas evidentes, porém comumente esquecidas, é que a compreensão leitora é uma habilidade a ser desenvolvida ou aperfeiçoada e, por isso, o professor deve estabelecer os objetivos e os passos para o trabalho com a leitura. Não se trata, portanto, de escolher um texto e preparar algumas perguntas sobre ele, mas sim de pensar numa proposta que conceba a compreensão leitora como um processo.

## **COMPREENSÃO LEITORA NA AULA DE ESPANHOL**

O texto na sala de aula pode ser usado com, pelo menos, três finalidades diferentes: como instrumento para ensinar/aprender a língua, como ponto de partida para a discussão de um tema ou como objeto de leitura em função de uma habilidade a ser desenvolvida. Essas alternativas não se excluem, podemos explorar um texto

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**

contemplando as três finalidades, no entanto, meu propósito é destacar o foco de cada uma.

Quando a leitura é usada como meio para ensinar a língua, normalmente o professor escolhe os textos baseando-se no conteúdo linguístico que quer explorar. Nesse caso, não importa muito o gênero textual nem o tipo de leitura a ser feita, e as perguntas de compreensão textual costumam limitar-se à localização de informações, ao vocabulário e a questões gramaticais. Se o objetivo é tratar de um tema, a preferência recai sobre notícias, reportagens ou artigos de opinião que coloquem em evidência o assunto a ser discutido; as perguntas de compreensão focalizam as ideias principais, os dados e os argumentos veiculados nos textos, bem como o que o aluno pensa a respeito. Essas formas de trabalhar o texto têm seu lugar na aula de espanhol e, na verdade, vêm sendo bem exploradas nos livros didáticos. Aqui, porém, me interessa falar do texto como objeto de leitura, pois, nesse caso, a elaboração de uma atividade de compreensão leitora faz parte de um projeto mais amplo, que envolve etapas e considera vários aspectos, como veremos a seguir.

O foco na leitura requer a definição de objetivos, que podem ser guiados por perguntas bem simples: quais textos meus alunos devem ler e por quê? Ou seja, no processo de desenvolvimento da compreensão leitora na sala de aula, onde se enquadram minhas propostas de leitura?

## **GÊNEROS DISCURSIVOS, OBJETIVOS E TIPOS DE LEITURA**

Como já foi dito, lemos textos de formas diferentes, segundo os gêneros discursivos e segundo nossos objetivos. Embora a maior parte das situações de comunicação criadas na sala sejam simulações do que ocorre no mundo extraescolar e tenham fins didáticos, no que se refere à leitura, não é difícil pensar em propostas que se aproximem bastante ao que fazemos na vida diária. Sendo assim, cabe indagar com que finalidades, normalmente, lemos notícias, horóscopos, reportagens, histórias em quadrinhos etc.? Ao levar esses e outros gêneros para a sala de aula, devemos pensar em exercícios de leitura que tentem reproduzir de modo coerente o que fazemos com os

textos fora do espaço escolar, considerando os objetivos que comumente temos ao lê-los.

A interdependência entre gênero, objetivo e tipo de leitura não é fixa, isto é, não vamos ler sempre um determinado gênero com o mesmo objetivo e realizando o mesmo tipo de leitura, mas ela existe e, para o trabalho na sala de aula, é recomendável estar atento a ela. Considerarei aqui quatro tipos de leitura (LLORET, 2005):

- ♦ leitura global: é a leitura que fazemos para ter uma ideia geral do texto, sem procurar informações específicas ou nos preocupar em ler palavra por palavra; fazemos isso, por exemplo, quando paramos diante de uma banca de jornal e olhamos a capa de uma revista ou a primeira página de um jornal. Ajudam-nos na leitura global, as imagens, a disposição do texto na página, os títulos e subtítulos, as palavras em destaque etc.; também fazemos uma leitura global de um conto, um romance, uma resenha ou outros gêneros, quando, apesar de lermos todas as palavras do texto, estamos mais interessados no conjunto, no sentido geral e não em alguma informação especial;
- ♦ leitura seletiva: lemos para buscar informações específicas, nesse caso, podemos ignorar certos trechos, saltar linhas e parágrafos, ir direto ao ponto que nos interessa; fazemos isso quando procuramos na bula a seção “posologia” ou “efeitos colaterais”, quando consultamos o encarte do supermercado para ver se determinado produto está em oferta, ou quando corremos os olhos pelo índice de um livro em busca de um capítulo específico. A leitura seletiva depende do conhecimento prévio do gênero textual e/ou suporte em que é veiculado. Esse conhecimento permite-nos saber, por exemplo, onde procurar uma palavra no dicionário, a ficha catalográfica num livro, as referências bibliográficas num artigo científico ou o modo de usar na embalagem de um produto;
- ♦ leitura detalhada: lemos palavra por palavra porque consideramos que todas as informações são importantes, por exemplo: anúncios, avisos, receitas, instruções, fichas técnicas de produtos que queremos comprar etc. Na prática, poucos gêneros requerem uma leitura detalhada, o que fazemos muitas vezes é ler detalhadamente partes de texto.

Sendo assim, as leituras seletiva e detalhada se conjugam: selecionamos num texto a parte que nos interessa e lemos com atenção todas as palavras do trecho escolhido;

♦ leitura analítica: realizamos esse tipo de leitura com frequência no ambiente acadêmico/escolar, pois são espaços onde mais comumente nos debruçamos sobre o texto com o fim de estudá-lo, analisá-lo, compará-lo com outros etc. Na nossa vida diária, também fazemos leituras analíticas quando, por exemplo, comparamos a composição de diferentes produtos, avaliamos entre três ou quatro receitas qual é a mais fácil e econômica ou quando lemos duas notícias sobre o mesmo assunto, publicadas em jornais diferentes, e nos dedicamos a verificar qual oferece mais informações, qual é mais imparcial etc. Este tipo de leitura também se conjuga com a leitura seletiva e/ou detalhada.

É importante explorar os diferentes tipos de leitura na sala de aula e por isso torna-se necessário sistematizar um trabalho de compreensão leitora de modo a contemplar diversos gêneros e, conseqüentemente, diversos modos de ler um texto, atendendo a diferentes objetivos. Com fins estritamente didáticos<sup>15</sup>, exemplifico com o quadro a seguir:

Leitura global	Leitura seletiva	Leitura detalhada	Leitura analítica
Ler para ter uma ideia geral	Ler para buscar uma informação específica	Ler para saber todas as informações	Ler para estudar, comparar, contrastar
Sinopse	Notícia	Receita culinária	Relatório
Resenha	Reportagem	Verbetes de dicionário	Artigo científico
Resumo	Artigo de opinião	Anúncio	Verbetes de enciclopédia
Conto	Folder	Aviso	
História em quadrinhos	Propaganda	Manual de instrução	Outros gêneros
Crônicas	Rótulo de produtos	Regulamento	

<sup>15</sup> Insisto em ressaltar que essa é apenas uma possibilidade, já que um mesmo gênero pode ser lido de formas diferentes: se consultamos o dicionário apenas para saber o gênero de um substantivo, fazemos uma leitura seletiva, se que queremos saber todas as acepções de um termo, fazemos uma leitura detalhada.

No quadro abaixo, demonstro que podemos ler os mesmos gêneros discursivos com finalidades diversas, lançando mão de diferentes tipos de leitura<sup>16</sup>.

Gêneros	Objetivos	Tipo de leitura
Receta de cozinha	<p>Generalmente, se lee una receta para saber cómo se prepara un plato, cuáles son los ingredientes necesarios, el tiempo de cocción, etc. En ese caso, todas las informaciones son importantes. →</p> <p>Si ya se conoce la receta y lo que se busca es una información específica, por ejemplo, la cantidad de determinado ingrediente, no hace falta leerla integralmente. →</p>	<p>Lectura detallada</p> <p>Lectura selectiva</p>
Artículo de especialidad	<p>un artículo de especialidad se lee:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para hacer una investigación sobre algún tema →</li> <li>- para recoger datos para un trabajo →</li> <li>- para emitir un parecer →</li> <li>- para empezar a estudiar un asunto →</li> </ul>	<p>Lectura detallada (palabra por palabra)</p> <p>Lectura selectiva (selección de los datos buscados)</p> <p>Lectura analítica (análisis del contenido del texto)</p> <p>Lectura global (lectura para tomar conocimiento del contenido del texto)</p>
Artículo de diccionario	<p>se consulta una entrada de diccionario para leer el artículo correspondiente al significado de una palabra, sus diferentes acepciones, la clase gramatical, el género, etc.</p>	<p>Lectura detallada, si buscamos todas esas informaciones (acepciones, género, clase gramatical, etc.)</p> <p>Lectura selectiva, si</p>

<sup>16</sup> Os quadros apresentados em espanhol neste texto fazem parte de atividades elaboradas para a disciplina “Leitura e produção de textos em espanhol”, oferecida na FALE no 1º semestre de 2011



		buscamos solamente el género, o la clase gramatical, o una acepción.
--	--	--

Determinar os gêneros que serão lidos, com quais objetivos e de que maneira é apenas uma parte do planejamento do trabalho com textos. Veremos a seguir que as concepções de leitura devem fundamentar as atividades que propomos para a compreensão textual.

### **CONCEPÇÕES DE LEITURA E ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA**

Embora nem sempre tenhamos consciência disso, as perguntas que preparamos para o trabalho com o texto na sala de aula são norteadas por concepções de leitura. Vou falar aqui de quatro concepções (DELL'ISOLA, 2005; SOLÉ, 2005; CASSANY, 2006; 2009); como as três primeiras já são bem conhecidas e mais exploradas nos materiais didáticos, vou dedicar mais espaço à última:

- ♦ concepção linguística: a ênfase recai na identificação de cada palavra até chegar à decifração do texto completo. Nesta perspectiva, o papel do leitor é aplicar os conhecimentos gramaticais e lexicais que possui para poder proceder à leitura: o significado se aloja no texto (CASSANY, 2006, p. 25). A leitura é usada para ampliar o vocabulário e destacar funções sintáticas e gramaticais. Esta concepção se traduz em atividades de compreensão leitora por meio de perguntas cujas respostas estão explícitas no texto e de exercícios que focalizam o significado das palavras e as estruturas morfossintáticas. Para responder as perguntas sobre o texto, o aluno procura a informação solicitada e a transcreve:

Ex. 1-Titular – Dario Clarín, Argentina

**Cayó un hombre que clonaba tarjetas en cajeros y estafó a unos mil usuarios**

(www.clarin.com, 02/11/2011)<sup>17</sup>

a) ¿Qué hacía el hombre que cayó?

b) ¿A cuántos usuarios estafó?

♦ concepção psicolinguística: a ênfase recai no leitor, isto é, em como ele processa o texto e recupera os implícitos. Parte-se da premissa de que o texto não diz tudo. Valorizam-se, então, os conhecimentos de mundo que o leitor possui para recuperar o que está por trás das palavras. Considera-se que o leitor tem um papel ativo e constrói o sentido do texto (DEL'ISOLA, 2005, p. 62). Nesta perspectiva é importante o emprego de estratégias de leitura, tais como formulação de hipóteses e realização de inferências.

Ex. 2 Titular – Diario El País, España

**Berlín y París castigan a Grecia con el bloqueo de la ayuda**

(http://www.elpais.com, 02/11/2011)<sup>18</sup>

Prelectura

1- Lee el título y formula hipótesis sobre el contenido del texto

a) ¿A qué ayuda se refiere el título?

b) ¿Por qué el bloqueo de la ayuda es un castigo?

c) ¿Qué relación hay entre Berlín, París y Grecia?

♦ concepção interativa: a ênfase não recai exclusivamente nem no texto, nem no leitor (SOLÉ, 2005, p. 19). A leitura é vista como um processo interativo. Os elementos do texto ativam tanto os conhecimentos de mundo do leitor, quanto os conhecimentos relativos à língua, seu funcionamento, o significado das palavras etc. O leitor usa

<sup>17</sup> [http://www.clarin.com/policiales/estafador\\_detenido-tarjetas\\_de\\_credito\\_y\\_debito\\_clonadas-cajeros\\_automaticos\\_0\\_583741823.html](http://www.clarin.com/policiales/estafador_detenido-tarjetas_de_credito_y_debito_clonadas-cajeros_automaticos_0_583741823.html) (Consulta: 10/04/2012)

<sup>18</sup> [http://www.elpais.com/articulo/economia/Merkel/Sarkozy/confirman/bloqueo/ayuda/8000/millones/Grecia/elpepueco/20111102elpepueco\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/economia/Merkel/Sarkozy/confirman/bloqueo/ayuda/8000/millones/Grecia/elpepueco/20111102elpepueco_3/Tes) (Consulta: 10/04/2012)

simultaneamente seus saberes prévios e as informações contidas no texto para construir sua interpretação sobre o que leu. Sob este ponto de vista, as perguntas de compreensão do texto devem levar o aluno a processar o texto e empregar as estratégias necessárias para compreendê-lo.

Ex. 3

Domingo 10 de febrero de 2008 - La Nación

Max Aguirre - Jim, Jam y el otro



Los conocimientos lingüísticos: sé español y por eso puedo descifrar el código (el significado de cada palabra; sé, sobre todo, qué significa **extrañar**).

Los conocimientos acerca del género historieta: sé que en los globos está lo que dicen los personajes y que los dibujos componen el escenario. Dos chicos están conversando en un departamento; uno está delante de una computadora portátil, el otro está leyendo, acostado en el sofá.

Los conocimientos de mundo: sé que en español se dice **El gran hermano** en lugar de **Big Brother**; que en ese programa la gente se queda encerrada por muchos días; por lo tanto, el chiste de la historieta es que el ex gran hermano quiso que la policía lo detuviera para quedarse preso, pues extrañaba el encierro.

♦ concepção sociocultural: sem desconsiderar as informações que o texto veicula e os significados que o leitor constrói a partir delas, a ênfase recai sobre outros aspectos (CASSANY, 2006, p. 33-34):

- o significado das palavras e o conhecimento prévio do leitor têm origem social;

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013

ISSN 2318-0099

- os textos refletem pontos de vista, visões de mundo;
- texto, autor e leitor não são elementos isolados, ao contrário, fazem parte de uma trama complexa, com normas e tradições.

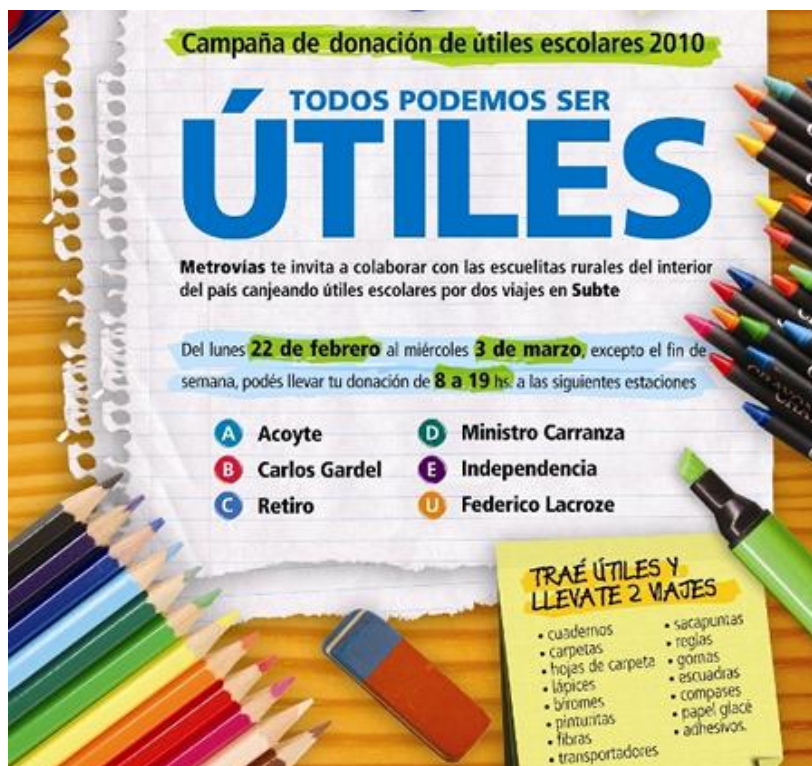
Além desses aspectos, consideram-se ainda algumas ideias básicas (CASSANY; ALIAGAS, 2009, p. 21):

- a compreensão leitora leva em conta a realidade do aluno com o intuito de demonstrar a utilidade social da leitura; trabalha-se com material autêntico;
- linguagem verbal e linguagem não-verbal se integram, procura-se trabalhar com textos multimodais e relacionar o texto com conhecimentos interdisciplinares pertinentes;
- adota-se uma postura decididamente crítica. Compreender requer a construção de sentidos, mas também o reconhecimento do ponto de vista ou dos valores subjacentes ao texto. Procura-se estimular a manifestação de opiniões e a elaboração de ideias próprias.
- discutem-se as práticas letradas – a situação social em que os textos se inserem e a função dos textos nesses contextos –, pois toma-se como princípio que as práticas letradas refletem relações de poder e hierarquias sociais.

A concepção sociocultural é mais recente, desconhecida ainda por muitos professores e pouco explorada nos materiais didáticos. Ao elaborar uma atividade de compreensão leitora com base nesta concepção, podemos seguir algumas orientações gerais: as perguntas devem focalizar o texto como um artefato que tem uma função sociocultural na sociedade, mais especificamente, na(s) comunidade(s) em que ele circula. Esse artefato transmite informações, mas também opiniões, valores e ideologias (em diferentes graus, segundo os gêneros discursivos). Devem ser considerados: os enunciador(es), os interlocutor(es), o contexto de produção (de que lugar social, cultural, geográfico o enunciador escreve), contexto de recepção (de que lugar social,

cultural, geográfico os interlocutores leem), qual a função do texto nesses contextos, os propósitos, as intenções, os valores, as ideologias que podem ser identificados no texto.

A título de exemplo, simulo os possíveis passos seguidos na leitura de um folheto de uma campanha de doação de materiais escolares, com o intuito de contrastar as concepções linguística, psicolinguística e sociocultural:



<http://noticiaspositivas.org/wp-content/uploads/2010/02/apaer.bmp> (Consulta: 10/04/2011)

<p><b>Linguística</b></p> <p>Foco en el código escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificamos las palabras: primero las escritas en letras grandes y luego las escritas en letras chicas.</li> <li>- Distinguimos las palabras <i>campaña, de, donación, de, útiles, escolares, 2010</i> y, de acuerdo a las convenciones lingüísticas, entendemos que se trata de una frase nominal que da título a la campaña.</li> <li>- Asimismo, distinguimos las palabras <i>todos, podemos, ser, útiles</i> y entendemos que se trata de un enunciado, el <i>slogan</i> de la campaña: una invitación a que todos seamos útiles. Lo que se explicita con la oración siguiente: <i>Metrovias te invita a colaborar...</i></li> <li>- Aplicamos las reglas morfosintácticas para identificar quiénes son los implicados en la forma verbal <b>somos</b> (tanto el locutor como el interlocutor).</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificamos los locales y fechas de donación porque recuperamos las acepciones de <i>febrero, marzo, lunes, miércoles</i>; y también identificamos los horarios a partir de las convenciones (numerales seguidos de hs).</li> <li>- Sabemos que Acoyte, Carlos Gardel, etc. son nombres de estaciones, debido a informaciones descodificadas anteriormente: <i>viajes de subte, siguientes estaciones</i>.</li> <li>- Por fin, los conocimientos de léxico (útiles, viajes, canjear) y de morfosintaxis (uso del imperativo de 2ª persona (vos) nos permiten comprender la proposición del folleto: llevando útiles el donante gana dos viajes en subte.</li> <li>- Los conocimientos de léxico facilitan la comprensión de los útiles que se pueden donar.</li> </ul> <p>➔ <b>Descodificación: procesamiento de la superficie textual.</b></p>
<p><b>Psicolingüística</b></p> <p>Foco en los procesos cognitivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al leer <i>Campaña de donación de útiles escolares 2010</i>, nuestros conocimientos previos nos permiten suponer que se deben donar útiles escolares porque alguien los necesita y no los tiene; dicha suposición se confirma adelante con la referencia a las “escuelitas rurales del interior del país”. Sabemos que en el interior las escuelas son pequeñas y a menudo carecen de condiciones materiales; los niños que estudian allí generalmente son pobres y no pueden comprarse los útiles.</li> <li>- Además, suponemos que es una campaña que sucede todos los años (esta es la de 2010), al comienzo del año lectivo, por eso la fecha de donación entre los meses febrero y marzo.</li> <li>- El contexto comunicativo que se sitúa el folleto: Metrovías (inferimos que es una empresa de transportes/metro) –el <b>locutor</b>– invita al usuario, el que viaja en metro –<b>interlocutor</b>– a canjear útiles por viajes en subte. Se supone que los folletos se repartieron en las estaciones de metro de Buenos Aires a partir de febrero (quizás enero) de 2010.</li> <li>- Hay que recordar (a partir de los conocimientos de mundo) que el subte es un medio de transporte muy utilizado, por gentes de todas las edades y de diferentes capas sociales, y por lo tanto puede ser grande el alcance de la campaña.</li> <li>- Por nuestros conocimientos previos de las acepciones de las palabras, comprendemos que la campaña explota el doble sentido la palabra <b>útiles</b>: como <b>sustantivo</b>, se refiere a los objetos que se usan en la escuela; como <b>adjetivo</b>, aporta la idea de que todos pueden hacer algo útil, importante. Así, elaboramos un significado que sintetizamos como un enunciado nuevo: todos pueden ayudar a los estudiantes de las escuelas del interior.</li> <li>- Para comprender la proposición del folleto, articulamos conocimientos de distinta naturaleza: lingüísticos (el uso del imperativo, la referencia a la segunda persona, el plural globalizador, etc.); léxicos (doble acepción de útiles, meses del años, días de la semana, verbo canjear, subte, siguientes estaciones, etc.); discursivos (la organización textual, la forma de dirigirse al receptor, etc.); socioculturales (Buenos Aires es una gran ciudad, donde la gente viaja en subte; los niños necesitan útiles para estudiar; algunos niños, los más pobres, no tienen plata para comprarse</li> </ul>

	<p>los útiles).</p> <p>☞ <b>Leer es hacer algo más que descodificar, es llevar a cabo operaciones cognitivas más complejas.</b></p>
<p><b>Sociocultural</b></p> <p>Foco en la práctica letrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de carteles y folletos para difusión de campañas comunitarias es una práctica letrada común en las ciudades; las campañas generalmente tienen un <i>slogan</i>, una frase que resume el objetivo que se quiere alcanzar (<i>Todos podemos ser útiles</i>), informaciones objetivas e ilustraciones, cuyo motivo es llamar la atención del destinatario. Su divulgación suele llevarse a cabo en lugares donde se pueda tener contacto con muchas personas, las cuales son los donantes en potencial.</li> <li>- Esa práctica letrada reproduce unos roles vinculados a unas instituciones: quien produce el folleto (Metrovías) se dirige a los usuarios para recordarles que deben ser solidarios con quienes no tienen recursos financieros.</li> <li>- Las campañas involucran valores particulares: en los países subdesarrollados se apela a la solidaridad como forma de atenuar las consecuencias de la pobreza. Es una actitud de caridad ser generoso con el prójimo. Asimismo, el gesto de generosidad tiene una recompensa: dos viajes en subte. De ese modo, tanto Metrovías como los usuarios del subte se unen por un mismo propósito y quien viaja en subte debe querer ser tan útil (ayudando a los carecidos) como lo es Metrovías.</li> <li>- El empleo de <b>útiles</b> (como adjetivo, en letras grandes) destaca la importancia del espíritu de cooperación. Por otra parte, la demanda por útiles (los objetos) remarca la importancia de la educación y, a la vez, la necesidad de más atención a los que viven en el interior y van a las “escuelitas”. Se requiere que los de la ciudad miren hacia los de la zona rural y los ayuden. Se puede decir que esa práctica letrada tiene lugar cuando las acciones gubernamentales no garantizan los mismos derechos a toda la población.</li> <li>- Puede que, en otros contextos (en los países desarrollados, por ejemplo), no haya necesidad de campañas de ese tipo.</li> </ul> <p>☞ <b>Leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, relacionada con otros códigos y regida por relaciones de poder.</b></p>

Como a exposição evidencia, a leitura sociocultural se constrói a partir da leitura literal e da elaboração de inferências. Na prática, ao ler, decodificamos o código escrito, inferimos muitas informações implícitas e podemos identificar crenças e valores subjacentes ao texto, de forma simultânea. Ou seja, a separação feita no quadro acima

tem apenas a finalidade de ilustrar o que é próprio de cada concepção quando se trabalha com o texto na sala de aula.

## **GÊNEROS DISCURSIVOS, CONCEPÇÕES E TIPOS DE LEITURA**

Em princípio, todos os gêneros discursivos que circulam com mais frequência na nossa vida cotidiana devem e podem ser usados na aula de espanhol. Como disse anteriormente, neste texto procuro focalizar o desenvolvimento da compreensão leitora como um processo a ser planejado, com definição de objetivos, e realizado em etapas: é necessário pensar nos gêneros que serão trabalhados, com quais propósitos de leitura e, conseqüentemente, que tipo de leitura será proposto para cada gênero, articulando todos esses fatores às concepções tratadas no tópico anterior.

Alguns gêneros discursivos são mais propensos a uma abordagem a partir de uma perspectiva sociocultural do que outros: se considerarmos um anúncio de venda e uma notícia, por exemplo, certamente constataremos que a notícia nos possibilitará formular muito mais questões com relação a ideologias, contexto de produção, contexto de recepção, prática letrada etc. do que o anúncio. Alguns textos podem ser compreendidos satisfatoriamente com uma leitura mais literal, como é o caso da maior parte dos formulários que preenchemos para tirar documentos, por exemplo, do rótulo de um produto ou de uma receita culinária. Outros para ser mais bem compreendidos necessitam a recuperação de informações implícitas, sem demandar necessariamente uma postura crítica do leitor, tais como um conto, o resumo de um artigo científico ou a sinopse de um filme. É importante destacar, no entanto, que alguns dos textos mais importantes que circulam na sociedade requerem uma leitura crítica (CASSANY, s.d., p. 25) – notícias, reportagens, editoriais, propagandas etc. – e, se queremos formar cidadãos, no sentido pleno da palavra, deve ser nossa tarefa, como professores, propiciar o desenvolvimento da compreensão leitora tomando como base a concepção sociocultural.

## **REFERÊNCIAS**

CASSANY, D. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. s.d. Disponível em:

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**



<[http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/praticas\\_letradas/presentacion\\_DanielCassany.p.df](http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/praticas_letradas/presentacion_DanielCassany.p.df)>

CASSANY, D. (comp.). **Para ser letrados**. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Barcelona: Anagrama, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O sentido das palavras na interação leitor – texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

LLORET IVORRA, E. El placer de leer y el placer de aprender con revistas. IDEAS – Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados. Núm. 2, octubre de 2005.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó, 2005.

## **TRANSFORM(AÇÕES) NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
Universidade de Brasília

**Resumo:** A formação do professor de LE tem relação direta com o contexto local e global e sua construção se dá científica e culturalmente, social e politicamente pelos diversos atores humanos e instâncias criadas pela humanidade. Por esta razão, a formação ocorre em consonância com os anseios da sociedade, logo não é completamente autônoma e isolada do mundo ao definir suas diretrizes ou papéis. Em primeiro lugar, levam-se em consideração as questões teóricas que ancoram os parâmetros de língua estrangeira e que se referem à visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem. Em segundo, precisa-se de uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professorado, na medida em que essa prática é o elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição e sociedade, entre educação e sociedade. Assim, é mediante a exposição sistemática ao debate e ao confronto entre conhecimento e realidade, à troca e ao intercâmbio, ao estabelecimento de redes de relacionamento nas respectivas áreas de atuação que se constitui certamente o núcleo de uma política educacional voltada para a qualidade de ensino em que também a interlocução contínua entre teoria e prática é uma condição. Neste trabalho serão relacionados os referenciais teóricos que têm contribuído na formação dos professores, como também na interpretação da sua prática pedagógica para uma verdadeira transform(ação) como profissionais da linguagem.

### **INTRODUÇÃO**

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

**Libâneo**

“Ensinar é uma arte baseada na ciência. Os melhores professores são aqueles que compreendem os diversos fatores pessoais e sociais operando dentro da sala de aula, e que, através de uma observação sensível e de métodos precisos, constroem experiências de aprendizagem que se tornarão congruentes, além de se moverem na mesma direção das expectativas de seus alunos”.

**Schumann**

A sociedade não deve ser vista como uma estrutura, mas como um processo permanente de estruturação, sempre em processo de construção, como um palco de conflitos e confrontos contínuos, um ambiente onde se estabelecem e acontecem as relações sociais entre pessoas que têm diferentes formas de agir e pensar e que são bastante complexas e de difícil compreensão.

Vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. As mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois, passa-se a se exigir deles, novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente. Para sobreviver no mercado de trabalho é necessário aprender a mudar, a correr riscos e a investir em um processo de educação continuada que facilite o acesso aos novos conhecimentos que estão surgindo.

Estamos presenciando novos paradigmas: a sociedade da informação e do conhecimento requer que os professores demandem novas exigências no seu trabalho diário. Neste sentido o paradigma tradicional, ou seja, a racionalidade técnica predominante na formação de professores, não atende às novas demandas da educação, devendo este paradigma ser substituído por uma nova racionalidade: a crítico - reflexiva.

Sendo assim, aprender um idioma se tornou uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste novo e tecnológico século.

Defendemos, como aponta Assmann (1998, p. 26), que “a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade”. Para tanto, faz-se necessário, como o próprio autor sugere, ultrapassar os discursos críticos e desenvolver propostas que contemplem conjuntamente a melhoria pedagógica e o compromisso social.

Assim, como nos coloca Carvalho et. ali.(1999, p.47), formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na

sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

## CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

A LDB de 1996 estabelece, nos Art. 61 e 62, que:

“... a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Estamos cientes e plenamente de acordo com que as orientações oferecidas nas diretrizes curriculares e acima apontadas para formação de professores, são viáveis. Contudo, há necessidade de associá-las às situações reais, de vida prática. Não é precisamente pela aprendizagem do que futuramente irá ensinar que o professor poderá dar conta de seu papel social, pois não há linearidade entre formação e atuação profissional como pretendem mostrar os proponentes da política de formação. É bom lembrar também que cada momento histórico produz um projeto educacional condizente com os interesses políticos em presença. Alguns elementos de políticas anteriores podem ser repostos, se os interesses e as circunstâncias assim o exigirem. Ao mesmo tempo, vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. Como afirma Lichnerowicz apud Tournier (1987) a atividade educativa, pela sua necessidade constante de adaptação e aperfeiçoamento, só pode se conceber numa relação permanente com a pesquisa e participação pessoal e coletiva nessa atividade de tal sorte que o espírito de pesquisa impregne a atitude e as ações de todo o pessoal que atua em educação. Há necessidade, então, de se extrapolar o conhecimento na ação – saber fazer, sabendo explicar o que se faz, partindo para a reflexão na prática.

Cabe aqui ainda ressaltar uma outra questão extremamente importante para a nossa profissão, a vocação para o magistério, existente em muitos profissionais e

estranhamente não incluída entre os requisitos exigidos. Ela se manifesta pelo entusiasmo à profissão, pelo prazer em estar em contato com os educandos em todas as situações pedagógicas e pela eficiência com que se exerce o magistério.

Sem dúvida, durante todos esses anos os cursos de formação de professores têm passado por algumas crises devido à baixa remuneração e salários e, conseqüentemente, à baixa nas motivações dos profissionais, além das novas demandas da sociedade atual, dentre outros. Sem contar que, até hoje, os cursos de formação de professores mantém a velha e tradicional formação em Letras.

Pesquisas sobre formação de professores de línguas têm demonstrado certo despreparo desses profissionais frente à diversidade e complexidade, características de contextos atuais de atuação. A formação de profissionais técnicos deve estar voltada para a solução de problemas práticos e imediatos. Entretanto, o modelo de ensino, imposto pela pedagogia da modernidade, está sendo substituído pelo modelo de formação reflexiva, que permite ao professor aperfeiçoar sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio das pesquisas. Conseqüentemente, o professor-especialista (Gomez, 1992) cede lugar ao professor reflexivo, que participa ativamente de sua formação.

O desenvolvimento profissional de professores envolve as seguintes dimensões: desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo (auto-realização), desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores); desenvolvimento teórico (reflexão do professor sobre a sua prática docente). A respeito dessa questão Libâneo (1994, p.27) afirma que a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente; desenvolvimento profissional (por meio da investigação) e; desenvolvimento da carreira (adoção de novos papéis docentes). Por outro lado, o contexto contemporâneo no qual se insere a formação reflexiva de professores de Línguas Estrangeiras (doravante LE) tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática

pedagógica crítico - reflexiva, isto é, uma prática voltada para a otimização dos processos de ensinar e de aprender línguas.

Assim, a formação profissional que necessitamos hoje dos professores de línguas não é a de um técnico, competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais, com proficiência na língua estrangeira próxima à de um falante nativo, mas um profissional reflexivo, aberto, que não mais se preocupe com um determinado método de ensino, mas que se preocupe com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática (Moita Lopes, 1996).

Para Celani (2001, p. 21):

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carências e demandas crescentes, principalmente, da rede pública. Ao longo da graduação de Letras, há um interesse enorme no desenvolvimento da competência linguística, em detrimento da competência profissional, restrita, usualmente, às metodologias e práticas de ensino. Entre os problemas mencionados pela proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNF (2001) destacamos: 1) a segmentação da formação docente; 2) o desrespeito à proposta pedagógica; 3) o distanciamento entre o curso de formação e a área de atuação profissional; 4) a desconsideração aos saberes e lacunas dos professores e; 5) o tratamento inadequado dos conteúdos, restrição e desatenção à atuação profissional e à pesquisa. As dificuldades são muitas e grandes os desafios a serem enfrentados na formação do profissional educador.

Nas reuniões da ANPOLL de 2005 e 2006 foi discutido o perfil do professor de língua estrangeira, isto significa que estamos nos preparando para as mudanças ou

pelo menos estamos tentando reformular algumas questões relacionadas à grade curricular. As transformações que a universidade está enfrentando se refletem na estrutura das faculdades, nos diversos cursos, nos projetos, nas grades curriculares, nas metodologias adotadas, nos recursos empregados e nas disciplinas, repercutindo nos temas estudados, nas pesquisas, no acervo bibliográfico, na preparação do professor chegando à sala de aula onde se encontra o elemento mais importante que é o aluno.

É claro que uma das questões centrais a considerar no quadro presente é a dos perfis de formação e competências próprios dos cursos de Letras, o quê esses perfis visam. Importa que se reclarifique com rigor e ao mesmo tempo haja abertura à inovação, a os fundamentos teóricos e aos perfis curriculares dos seus cursos, pois só essa clarificação permitirá definir e perspectivar os percursos educacionais e curriculares dos ciclos de formação e os objetivos a atingir em cada um deles. No caso do professor de LE, os ciclos devem ser baseados, principalmente, nas necessidades de formação qualificada e competente que permita o pleno desenvolvimento das competências de uso da língua em suas modalidades oral e escrita, a reflexão acerca da língua em seus aspectos discursivos e linguísticos e a reflexão sobre o significado cultural e histórico de sua produção na língua-alvo.

Concordamos plenamente com Almeida Filho (2000), quando fala das dimensões que queremos do professor de língua hoje. O autor sugere as seguintes características:

- apoiador e estimulador de desenvolvimento de capacidade de linguagem na língua-alvo (mas não ela por ela mesma);
- entendendo linguagem como uso (e não explicação da forma);
- com muita prática a seguir e concebendo língua estrangeira;
- como estrangeira só no início e vai se desestrangeirizando para o aprendiz pouco a pouco;
- educador formador de cidadania e humanizador;
- formador da consciência crítica e da consciência sobre a linguagem (na nova L ou mesmo na L1);
- autoformador reflexivo na crescente consciência profissional;

- formador de melhores aprendentes de língua.

Mas é preciso, também: a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola; b) garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico; c) unir a teoria à prática o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; fazer ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social; d) se conscientizar com relação ao compromisso social e político do profissional da educação, na concepção sócio-histórica de educador; e) garantir o trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; f) articular a formação inicial à formação continuada, assegurando uma solidez teórico - prática na formação inicial e diálogo permanente entre o locus de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes.

O professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de seu papel na sociedade. Porém, para que consigamos esse perfil de profissional, é na universidade que devemos atuar, onde os cursos de formação de professores estão inseridos e têm um papel essencial na reestruturação desse quadro, pois entende-se que a universidade é o local privilegiado para pesquisa, reflexão e pensamento crítico.

Preocupar-se com a formação dos professores que ensinam línguas estrangeiras é dar um passo firme para o futuro. O profissional que almejamos é aquele

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**



que deve ter uma combinação de três aspectos ou dimensões, que segundo Medley & Shannon (1994) são: eficácia, competência e desempenho. A eficácia está relacionada ao grau pelo qual o professor consegue efeitos desejados em seus estudantes; o desempenho é a forma pela qual o professor se comporta no processo de ensino, enquanto que a competência são os conhecimentos e habilidades definidas como necessárias ou as qualificações desejadas para o ensino, principalmente, proficiência na língua-alvo.

Assim, o professor de LE deve:

- Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos, objetivo moral que representa a espinha dorsal que dá suporte aos outros requisitos;
- Aprofundar o conhecimento pedagógico, um conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender;
- Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social;
- Trabalhar de modo interativo e colaborativo;
- Aprender a trabalhar em novas estruturas-redes de aprendizagem;
- Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
- Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação;
- Não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido;
- Deve fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade;
- Estar preparado para enfrentar os riscos e incertezas do processo de transformação;

O professor deve se tornar um pesquisador de sua própria prática. O conhecimento científico/técnico é insuficiente. Há necessidade de associá-lo às

situações reais (de vida prática), de se extrapolar o conhecimento na ação – saber fazer, sabendo explicar o que se faz, partindo para a reflexão na prática.

Diante dessa constatação, nossa curiosidade se acentuou, levando-nos a formular a seguinte questão: até que ponto os cursos organizados, segundo uma concepção que separa a teoria da prática contribuíram para que os professores conseguissem na sua ação didática aliar conhecimento teórico com o fazer pedagógico? Essa indagação nos motivou a prosseguir com os estudos.

Para que a prática pedagógica do professor seja realizada por meio de atos reflexivos e investigativos, tendo em vista, que o professor deve ser um constante investigador é indispensável que ele vivencie experiências que lhe permitam refletir sobre a sua ação pedagógica. Nesse sentido, é de suma importância que os cursos de formação de professores trabalhem a teoria e a prática de forma indissociável, pois, ambas têm igual relevância no processo de formação do profissional da educação. Uma vez que a prática complementa a teoria e a teoria é que dá sustentação à prática, sendo, desse modo, aliadas.

Segundo Bertoldo (s/d), o discurso das políticas de formação de professores é constituído por outras vozes, dizeres outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando um discurso que prima, sobretudo, por afirmar sua identidade particular, qual seja, proporcionar aos professores orientações que, supostamente, seriam “aplicáveis” aos mais diversos contextos de atuação dos professores.

Ao debruçar-nos sobre os atuais estudos acerca da formação do professor de línguas, principalmente de línguas estrangeiras pudemos constatar que, apesar de muitos ainda se restringirem à questão metodológica, existem algumas publicações que começam a questionar essa visão reducionista e que colocam a necessidade de uma educação transformadora e humanizadora. Lopes (2003), por exemplo, ao demonstrar e exemplificar a importância do discurso na sociedade, enfatiza a necessidade do professor de línguas buscar compreender a realidade atual para situar sua prática ao invés de assentá-la num vácuo social excluindo-se da vida política e social, como tem ocorrido muitas vezes sob a desculpa de que ensinar línguas não tem nada a ver com política. Leffa (2001, p. 334), por sua vez, afirma, na mesma linha de pensamento, que:

[...] a sala de aula não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor.

Estariam entre as ações mais explícitas, por exemplo, leis e diretrizes do governo e projetos das secretarias de educação e entre as menos explícitas ações resultantes das relações de poder permeando a sociedade globalizada.

De acordo com Leontiev (2001), o desenvolvimento da atividade do indivíduo é construída nas condições concretas de vida, estudando seu desenvolvimento “é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (citado por Fontana, 1996).

Segundo Moreira (1996, p.40), “julgamos indispensável que, durante o seu preparo, o futuro professor se capacite para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que juntos, a partir do que conhecem venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta; procurando respondê-los, e, nesse esforço produzam novos saberes”.

Podemos, então, afirmar que a educação deve ser vista como um movimento ativo, em que professor e aluno constroem juntos conhecimentos e atitudes, assumindo, ambos, uma postura investigativa no dia-a-dia da escola. Desse modo, é necessário que o professor utilize uma metodologia, em que o aluno possa participar da construção desse conhecimento. Para isto é de suma importância formar profissionais dinâmicos, criativos, competentes, aberto às mudanças, recorrendo a um modelo de educação inicial e permanente que possa atender a uma formação crítico - reflexiva.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

### A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A sociedade tecnológica e globalizada do mundo pós-moderno necessita de professores capazes de despir-se dos papéis cristalizados, para que possam reinterpretá-

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**

los e assumi-los dentro de outro enfoque, trabalhando em prol de uma educação democrática. Os caminhos eficientes para essas novas ações poderão ser os caminhos que possibilitem o desenvolvimento do potencial do professor, sua autonomia didática, sua ética, responsabilidade e compromisso com a educação, com o ensino e com a sociedade.

Ao apontar a necessidade de ações empreendedoras como novas propostas a prática docente, visou a pontuar alguns princípios essenciais à reformulação dos papéis. Nesse sentido comungo com Brzezinski (1996, p.146) ao pensar que a educação : ... *como ato político realiza-se dialeticamente, de forma abrangente, nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade tomada como um todo;*

À medida que “educar é um ato político”, entendemos a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, que é construído sócio-historicamente, logo, considero a educação como uma prática social. E como tal, requer competências que possibilitem novos modos de compreender a realidade. Nesse contexto, percebo a atividade docente como uma prática social educativa capaz de transformar as condições sócio-produtivas e reprodutivas que confinam o homem a uma educação que reproduz alienação.

De acordo com o meu pensar aponto Medina e Dominguez apud García (1999, p.23) para considerar a:

... formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento ação - inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

A formação de professores abrange processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores através de princípios consolidados com o educar e com o ensinar.

No seu processo de formação, o professor deve ser capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e as relações sociais, políticas, econômicas, psicológicas, históricas, culturais, entre outras, em meio ao qual o processo educacional ocorre. Tornando-se assim, capaz de com suas ações atuar como agente de

transformações nessa realidade a qual faz parte, assumindo o seu papel social e o seu compromisso com a sociedade. Dominando conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos, ele pode traduzir a sua prática num compromisso ético e político que atenda aos interesses das classes socialmente, economicamente, politicamente e culturalmente desfavorecidas.

O professor reflexivo como agente de uma prática transformadora, deve abandonar os princípios instalados a partir da sua formação inicial, que se baseava na racionalidade técnica, transformando a sua ação de mero executor de decisões alheias e ampliando sua visão sobre as diversidades encontradas tanto na sociedade, quanto na sala de aula e combatendo os estereótipos ligados às questões de raça, gênero e classe social e desenvolverá sua capacidade de agir e decidir a partir do confronto das suas ações cotidianas com as suas produções teóricas, e assim, conseqüentemente, irá rever suas práticas, e as teorias que as fundamentam.

No que se refere à valorização do trabalho docente Pimenta (2000, p.11) afirma que valorizar: *o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.*

No mundo pós-moderno contemporâneo, a sociedade exige sujeitos com as competências, habilidades e saberes, a saber: iniciativa e autonomia – sujeitos dinâmicos e criativos, que agem e pensam por si mesmos; que seja cooperativo – interação construtiva com outros “parceiros” a fim de atingirem os mesmos objetivos; que trabalhe em grupo – com capacidade de interagir nos diversos contextos; formação mútua – disposição de aprender com pares; avaliação contínua – durante todo o processo produtivo; com boa comunicação oral, escrita, cinética e gráfica, que saiba ouvir, ler e compreender corretamente as mensagens recebidas; com capacidade de raciocínio – produção de argumentos lógicos, indutivos e dedutivos, com capacidade de abstração a partir de dados concretos; capacidade para resolução de problemas; prontidão para tomada de decisão; decomposição do multiculturalismo; competência para obter e processar informações; com domínios de técnicas e disposição para planejar.

Mudar as ações do professor, a partir de um outro pensar sobre a formação inicial e contínua, me leva a considerar Pimenta (2000, p.16) que afirma que os cursos de formação inicial desenvolvem: ... um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco tem contribuído para gerar uma nova uma nova identidade do profissional docente.

As novas ações das práticas educativas apontam novos caminhos na formação de professores, e se representam como um dos seus aspectos os saberes docentes: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Mobilizar os saberes da experiência implica mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Sobre a construção de uma identidade profissional Pimenta (2000, p.19) afirma que se:

... constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, que resistem a inovações.

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

A formação de professores, seja na forma inicial ou continuada, deve favorecer a construção de uma identidade pessoal, profissional e organizacional que lhes propiciem o desenvolvimento de seus projetos de vida: o desenvolvimento de

competências e habilidades nas esferas pessoais, sociais e profissionais. Integrando em nossa formação os aspectos humanos, emocionais, nos avaliando e reelaborando novas análises e sínteses sobre o nosso cotidiano, novas “práxis” sociais, conhecer a tecnologia para intervir de forma produtiva e crítica, de lidar com as diversidades e seus conflitos permanentes, de forma a mudar os paradigmas vigentes.

Contudo, é necessário ressaltar que os problemas crônicos existentes na educação brasileira não se resolverão apenas com a formação qualificada do professor. Desse modo, pensar sobre a LDB e a Formação de Professores, nos remete a analisar as duas facetas de uma mesma profissão, uma reflexão sobre as novas necessidades da sociedade capitalista da qual fazemos parte, das possíveis “novas” armas de seleção e exclusão.

Para efetuar uma verdadeira transformação no cenário educacional, devemos ir além da interpretação de uma Lei, devemos buscar o que não está escrito em seus artigos. Devemos transformar o ensino, lutar para mudar a escola – promovendo alterações estruturais e reformas curriculares coerentes. Mas, antes de tudo, devemos fortalecer a profissão do professor tão desgastada pelas lutas diárias.

Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada. Gatti (2000, pp. 91-92) resume alguns aspectos importantes a serem considerados no âmbito educacional, cujas discussões devem levar em conta os desafios socioeconômico e cultural da atualidade. Dentre eles, a autora destaca o preparo para condições de desenvolvimento de aprendizagem durante toda a vida, ou seja, habilidades de aprendizado contínuo, mediante a flexibilidade de currículos, estrutura das instituições e departamentos e normas regulamentares, de forma que se privilegie um trabalho que vise a socialização, participação, cooperação e integração.

Os contextos em que os professores atuam não são estáticos e não se repetem. Estão sempre em movimento e encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto.

Para Gatti, é importante a utilização e construção de métodos heurísticos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca do conhecimento, da informação e da análise da informação que viabilizam a transdisciplinaridade, cujos procedimentos didáticos propiciem o desenvolvimento de formas institucionais de articulação entre formação inicial e formação continuada nos cursos normais, no curso de Pedagogia e nos cursos de licenciatura para o Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Paiva:

O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência. (2005, p.150-1)

Espera-se das novas políticas dos governos federais estaduais e municipais um vigoroso programa de formação continuada, especialmente visando um Programa Nacional de Requalificação Profissional de professores, poderia resultar num Plano Nacional de Formação e Incentivos Profissionais aos professores.

Segundo Basso (2006),

...uma formação inicial adequada é aquela capaz de transformar as crenças primárias do aluno-professor, trazidas para a graduação, em teorias do conhecimento, teorias de ensino, dando-lhe condições de analisar e de explicar sua prática com plausibilidade, de tentar novos caminhos, norteado agora por novas compreensões, tanto teóricas quanto do que seja ser professor de língua inglesa no atual contexto brasileiro, consciente de seus limites, mas do seu potencial para sempre aprender com o mundo, com os outros, com seus alunos. (p. 78)

Pode-se concluir, então, que a formação docente, no Brasil, está à deriva, pois os imperativos do sistema, ditados por critérios econômicos, a serem cumpridos em curto prazo sobrepõem-se a uma formação que responde qualitativamente à situação atual.

A reflexão desempenha um papel principal nesse processo de formação continuada. Como defende Freire (1996, pp.43-44), “...é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Silva (2001 p. 27)



também reforça este mesmo pensamento ao afirmar que “é no exercício profissional que a reflexão possibilita o surgimento de ideias inovadoras, exigindo do professor respostas construídas no espaço de atuação, nas divergentes realidades, necessitando-lhe criar novas formas e perspectivas de perceber e de agir”.

Quando se abre e se permite passar por uma desnaturalização da sua prática, o caminho está aberto para um exame crítico daquilo que faz e diz; aprende a construir, produzir e a refazer de acordo com o contexto, onde há sempre mudanças. Nesse processo dialético, “a consciência crítica da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável” (SAVIANI, 1999, p.183).

O professor certamente cresce com suas dúvidas, incertezas e eternas reflexões sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica. Só vai aprender a criar critérios pertinentes para uma avaliação escrita e/ou oral, só vai ser claro nas instruções e atividades que propõe aos alunos, só vai avaliar melhor o aprendizado dos alunos, quando suas certezas caem por terra já na sua primeira aplicação (julgamento de uma ‘boa’ aula, de um ‘bom’ exercício, de uma avaliação ‘excelente’). Quando o professor sente a necessidade de tentar e testar suas próprias construções, ele está tentando dizer que as receitas se provam insuficientes, descontextualizadas, e que é melhor se arriscar e ousar outras possibilidades do que viver sob o insofrito e alienado jugo do previsível. Questionamento e prática não caminham estanques, dissociados um do outro, mas ambos abrem caminho para outras possibilidades de construção de sentido e aquele espaço pode se tornar bem maior do que só aquela sala de aula, do que só aquela língua, do que só aquela cultura.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: **Aspectos da Linguística Aplicada**, organizado por Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:

língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>> Acesso em: 14 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, MEC. Leis e Decretos. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, de 4 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/97. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília, 03 de Dezembro de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras. Brasília, 03 de Abril de 2001.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco** no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, pp. 65-84.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. s/d.

BRZESINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZESINSKI, I. (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis, RJ: Autores Associados, 1993.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão o quê muda? In: LEFFA, V. (org.) **O professor de línguas estrangeiras.** Construindo ponte. Pelotas: EDUCAT, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

- GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- GOMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum; In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, (1992-1995) pp. 93-114.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. pp. 333-355.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13. ed. São Paulo: LOYOLA, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES. E. M. T. **Perspectivas Históricas da Educação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MEDLEY, D.M., & SHANNON, D.M. Teacher evaluation. In: HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.), **The International encyclopedia of education,** 2nd edn., Vol. 10, pp.6015-6020. Oxford: Pergamon, 1994.
- MOREIRA, A. F. **Formação de Professores:** pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARQUES, M. O. **Formação do profissional de educação.** Ijuí: UNIJUI, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: São Paulo; Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA, V. L. M. O. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática e formação de professores:** percurso e perspectiva no Brasil e Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- \_\_\_\_\_. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. Filosofia da Educação: Crise da modernidade e o futuro da Filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. (org.) **A reinvenção do futuro.** São Paulo, Ed. Cortez, 1999.
- SILVA, J. F. **Política de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo Design para o Ensino e a aprendizagem;** trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.
- TOURNIER, M. La Formation des Enseignants por la Recherche em France: quelques points de repère. In: **Recherche et Formation** (2) Paris: INRP, 1987, pp.65-78

## TELETANDEM: APRENDER *DO* OUTRO E *COM* O OUTRO

Ana Mariza Benedetti\*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo expor um desenho pedagógico de aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras mediado por recursos de videoconferência, denominado teletandem, assim como analisar o suporte interativo proporcionado pelos participantes da atividade telecolaborativa. O modelo teletandem de aprendizagem de línguas se baseia em trabalho colaborativo, cujos fundamentos encontram amparo na abordagem construtivista e na teoria sociocultural. Destas duas correntes teóricas emergem os conceitos de coconstrução de significado, mediação social, regulação pelo Outro e autorregulação. A análise do suporte interativo proporcionado pelo parceiro *expert* na língua-alvo se faz à luz dos postulados teóricos norteadores da aprendizagem colaborativa e de dados gerados por duas parcerias de teletandem, envolvendo aprendizes de português e de espanhol como língua estrangeira, documentadas em épocas distintas. Os dados consistem na transcrição de fragmentos de teleconversação mediada pelos aplicativos Windows Live Messenger e Skype. A análise revelou ser o teletandem um contexto de aprendizagem que favorece o trabalho em colaboração, dado que gera um ambiente de interdependência positiva, em que os envolvidos proporcionam um ao outro suporte interativo favorável à negociação de significados em tempo real e à autorregulação. Além disso, promove interações com poder de potencializar as relações interpessoais, particularmente, no que diz respeito ao compartilhamento de informação, habilidades, estratégias, experiências de vida.

**Palavras-chave:** Tandem virtual. Telecolaboração. Línguas Estrangeiras.

### INTRODUÇÃO

A inserção de computadores, particularmente a internet, no contexto educacional contemporâneo vem promovendo transformações significativas na maneira de se ensinar e aprender línguas estrangeiras (doravante, LE). Cada vez mais, a tecnologia virtual compartilha com o professor, quando não o substitui, o espaço da sala de aula. Longe de ser uma ameaça, a tecnologia digital pode funcionar como importante aliado dos profissionais de ensino, dado o seu grande potencial de conectividade, difusão e transmissão de informações em tempo real.

---

\* UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, Professor Assistente, Doutor, Língua Espanhola, benedeti@ibilce.unesp.br.

Nesta prospectiva, o presente artigo aborda uma modalidade de aprendizagem de línguas que ao longo do seu processo evolutivo foi moldando seu formato às inovações tecnológicas surgidas no âmbito das comunicações. Trata-se de uma versão atual da aprendizagem em regime de tandem, o teletandem.

O artigo apresenta primeiramente um rápido histórico da aprendizagem em tandem, as transformações experimentadas pela modalidade, enfatizando o contexto teletandem, e traz os postulados teóricos que norteiam esse modelo de aprendizagem, muito particularmente no que concerne à telecolaboração. Em seguida, aborda o contexto de pesquisa em teletandem, descrevendo o recorte de que trata o artigo, as ferramentas usadas na comunicação entre os participantes, e os procedimentos de geração e documentação de dados para, então, discutir o suporte interativo proporcionado pelos participantes do tandem virtual, envolvendo aprendizes de português e de espanhol como línguas de aprendizagem. O artigo conclui tecendo considerações acerca do potencial do modelo teletandem como promotor de telecolaboração.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ainda pouco difundida no Brasil, a aprendizagem em tandem surgiu na Europa nos anos setenta como um intento de dar espaço para a conversação natural em cursos bilíngues intensivos (cf. BRAMMERTS, 2003). Inspirada na bicicleta tandem cujo deslocamento depende da ação sincronizada de seus ocupantes, esse modelo de aprendizagem se estriba no compromisso assumido por dois indivíduos, falantes de línguas diferentes, com o intuito de aprenderem a língua um do outro.

Praticado inicialmente de modo presencial, o tandem face a face foi gradualmente modificando sua configuração em função dos avanços das TIC<sup>19</sup> na área de Educação, como o telefone, o *e-mail* e outras mídias —particularmente os mecanismos de bate-papo virtual—, resultando em uma modalidade de aprendizagem à distância, denominada *e-tandem* (cf. BP-BLTM, 2007) ou tandem eletrônico.

---

<sup>19</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

É com esse formato que a modalidade se dá a conhecer no Brasil, por meio de um projeto<sup>20</sup> desenvolvido por Souza (2003) na Universidade Federal de Minas Gerais, o qual envolveu universitários brasileiros em interação virtual com estudantes australianos para fins de aprendizagem de LE (inglês e português, respectivamente). Mediados pelo *bulletin board*, um mecanismo de comunicação assíncrona que disponibiliza na tela do computador mensagens escritas organizadas em ordem cronológica, os participantes praticaram as duas línguas-alvo em sua modalidade escrita por meio de um sistema de suporte de diários *on-line*.

Uma versão mais recente de tandem virtual, desenvolvida pelo educador João Antônio Telles (2006)<sup>21</sup>, foi implementada em parceria com outros pesquisadores da UNESP, por meio do projeto temático “Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos”<sup>22</sup>. A versão proposta por Telles supõe um avanço em comparação com outras modalidades de tandem eletrônico, por ser mediada por ferramentas de comunicação síncrona que permitem, além de trocas de mensagens de texto, a comunicação oral em tempo real e a visualização dos interlocutores. Essa peculiaridade do teletandem o aproxima da versão original, o tandem face a face, pois mesmo que os interlocutores se situem em lugares distantes geograficamente, a mediação de recursos de áudio e vídeo na comunicação entre eles dá a sensação de presença física, permitindo que eles percebam os gestos e as mudanças faciais e de voz enquanto interagem em tempo real (cf. BENEDETTI, 2010).

A aprendizagem em tandem e, por extensão, em teletandem envolve pares de falantes de diferente língua que, mediante consenso, decidem encontrar-se com regularidade para “aprenderem, cada um, a língua do outro, por meio de sessões bilíngües (sic.) de conversação” (TELLES, 2009, p. 17). As sessões consistem de dois tempos equilibrados —uma hora para cada língua—, que podem ocorrer de maneira

<sup>20</sup> Denominado por seu autor Projeto de Aprendizagem de Português-Inglês em Regime de *Tandem*, foi implantado no segundo semestre de 2001 e teve duração de dez semanas. (cf. SOUZA, 2006)

<sup>21</sup> Projeto disponível em: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)

<sup>22</sup> O projeto contou com o apoio financeiro da FAPESP (2007-2010) e participaram dele, como pesquisadores principais, João Antônio Telles (coordenador), da UNESP/Assis, Ana Mariza Benedetti, Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão, da UNESP/São José do Rio Preto.

sequencial ou em diferente dia da semana, mas sempre atribuindo a mesma quantidade de tempo e atenção para cada uma das línguas trabalhadas<sup>23</sup>. Recomenda-se que o tempo dedicado a cada língua seja, por sua vez, subdividido em três momentos com diferente propósito: 50% dele para conversar livremente sobre o tema escolhido pelos interagentes, 30% para prover correção e comentários sobre a língua/cultura, e 20% para avaliar o trabalho e negociar a agenda de trabalho (cf. TELLES e VASSALLO, 2006).

Essencialmente, o teletandem funciona como um sistema de parceria constituído por duas pessoas, representantes de línguas e culturas diferentes, que trabalham juntos no cyberspaço<sup>24</sup> com um duplo propósito: aprender a língua/cultura do outro e ajudar o outro a aprender a própria, trazendo para a relação interpessoal tanto a perspectiva individual, em termos de objetivos e metas a se alcançar (autonomia<sup>25</sup>), quanto a perspectiva do Outro, ao assumir o compromisso de ajudá-lo a aprender (reciprocidade<sup>26</sup>). Para que a aprendizagem em parceria seja bem-sucedida, ambas as perspectivas devem ser entendidas como inextricáveis, uma vez que se aprende com a participação ativa dos dois membros do par, que devem colaborar entre si para que cada qual obtenha conhecimentos e habilidades que o Outro possui: a língua materna (ou de proficiência) de um é a língua de aprendizagem do outro.

Trabalhar e aprender juntos é prática comum na história da humanidade, uma vez que aprender é tanto um ato social quanto individual, fruto de nossa interação com o meio, com as pessoas e com os objetos e artefatos presentes neste meio. Não obstante, é só no final do século XX que se chega ao conceito de ‘aprendizagem

---

<sup>23</sup> Tal premissa remete a um dos princípios de tandem que, segundo Benedetti (2010, p.24), é representado na literatura por ‘bilinguismo’ (cf. LITTLE, 2003; SOUZA, 2006), ‘igualdade’ (cf. PANICHI, 2002) ou ‘separação de línguas’ (cf. VASSALLO e TELLES, 2009).

<sup>24</sup> Dimensão espacial complexa, em que os indivíduos são mediados pelo computador e por ferramentas de comunicação virtual.

<sup>25</sup> Princípio da aprendizagem em tandem que preconiza que os membros da parceria são responsáveis pela própria aprendizagem, cabendo a cada um decidir o *quê*, *como* e *quando* deseja aprender (cf. BRAMMERTS, 2003; LITTLE, 2003).

<sup>26</sup> Princípio de tandem o qual preconiza que cada membro da parceria se compromete a oferecer ajuda ao parceiro na mesma medida e intensidade recebidas.



colaborativa' (*collaborative learning*)<sup>27</sup>, sobrepujando, assim, uma visão de aprendizagem, tida até então, como um processo cognitivo personalizado. A noção de colaboração emerge, então, como resposta a um novo contexto sociocultural, que define o modo como aprendemos (interagindo socialmente) e onde aprendemos (em rede).

A aprendizagem colaborativa se fundamenta em postulados teóricos do construtivismo e da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores (cf. FIGUEIREDO, 2009). Da primeira abordagem, emerge a noção de coconstrução do conhecimento —duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas, interagindo em sala de aula ou fora dela ou, ainda, interagindo por meio do computador—, e da segunda, a concepção de mediação social e de zona de desenvolvimento proximal (doravante, ZDP).

Para Vygotsky (1978, 1998) e seus seguidores, a aprendizagem é um processo social e a inteligência humana tem origem na sociedade. Portanto, diálogo e interação são cruciais para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Os processos psicológicos se originam no plano social, como atividade intermental, e se dão depois no plano individual, como atividade intramental. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança é facilitado pela interação com outras crianças mais experientes ou com adultos. Na transição do social para o individual, a criança é regulada inicialmente pelo objeto (sofre a influência do meio), depois pelo Outro (consegue realizar determinadas tarefas com a ajuda de outra pessoa) e, por fim, alcança o estágio de autorregulação (desenvolve estratégias que a ajudam a realizar a tarefa de modo autônomo) (cf. VYGOSTKY, 1981). E a transição do estágio de regulação pelo Outro para a autorregulação é facilitada por um suporte interativo denominado *scaffolding*<sup>28</sup>, que tem lugar na ZDP da criança ao engajar-se em diálogo com um adulto.

<sup>27</sup> A aprendizagem colaborativa evoluiu de outros conceitos que também a definem, entre eles: 'aprendizagem cooperativo' (*cooperative learning*), 'ensino pelos pares' (*peer teaching*), 'grupos de aprendizagem' (*learning groups*), e 'comunidades de aprendizagem' (*learning communities*).

<sup>28</sup> Termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) ao descrever o apoio dado por um tutor a crianças que tentam montar uma pirâmide com blocos em um experimento.

Metaforicamente, a ZPD consiste em oportunidades de desenvolvimento potencial: aquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, o faz com a ajuda de outrem mais capaz (cf. VYGOTSKY, 1978). Dessa concepção emerge a noção dominante na aprendizagem colaborativa: o auxílio que um parceiro mais habilidoso pode proporcionar o outro menos experiente. Porém não se limita a isso, pois ao se engajarem em interação, todos os envolvidos apresentam potencial para aprender.

Para Driscoll e Vergara (1997), aprender em colaboração não significa só trabalhar juntos, mas cooperar para alcançar uma meta que não se pode alcançar individualmente, o que pressupõe:

- a) responsabilidade individual — os membros do grupo são responsáveis pelo desempenho individual;
- b) interdependência positiva — os membros do grupo dependem um do outro para alcançar uma meta comum;
- c) habilidades de colaboração — para que o grupo funcione deve haver trabalho em equipe, liderança e solução de conflitos;
- d) interação promotora — os membros do grupo interagem para desenvolver relações interpessoais e estabelecer estratégias efetivas de aprendizagem;
- f) processo de grupo — o grupo reflexiona periodicamente e avalia seu funcionamento, fazendo mudanças, se necessário, para melhorar sua efetividade.

Tais peculiaridades da aprendizagem colaborativa se fazem presentes na aprendizagem em tandem/teletandem, muito embora a noção de grupo se restrinja à participação ativa de duas pessoas<sup>29</sup> com metas de aprendizagem independentes e que se alternam nos papéis de aprendiz e de ‘*expert*’<sup>30</sup>. O revezamento dos papéis, segundo Vassalo e Telles (2009), contribui para diminuir a assimetria das relações de poder,

---

<sup>29</sup> No caso do teletandem, pode haver a presença de um professor-mediador ou um orientador, a quem os membros da parceria podem solicitar apoio técnico e orientação pedagógica.

<sup>30</sup> Evita-se usar o termo ‘professor’, uma vez que na aprendizagem em tandem os participantes não necessariamente possuem formação para atuarem como tal.

comum em contextos formais de aprendizagem, gerando, assim, um estado de simetria global capaz de reunir ações aparentemente opostas, como autonomia e interdependência, individualização e sociabilização.

No caso concreto do teletandem, um tipo de tandem mediado por comunicadores instantâneos, convém definir o trabalho com o Outro (interagente-parceiro) como ‘telecolaboração’, já que esse contexto envolve aprendizes de línguas estrangeiras engajados em interação e trabalho em colaboração com parceiros por meio de ferramentas de comunicação *on-line*.

## METODOLOGIA

O projeto Teletandem Brasil “traz em seu bojo uma agenda educacional e intercultural’ nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras assistidos por computadores e de formação de professores para tal fim (TELLES, 2010, p. 9). Envolve, por um lado, estudantes brasileiros e estrangeiros engajados em interação e telecolaboração voltadas para a aprendizagem línguas estrangeiras e, por outro, pesquisadores da UNESP e de instituições estrangeiras conveniadas que têm interesse em investigar tal contexto de aprendizagem desde três perspectivas: i) dos aplicativos de teleconferência como ferramentas e contextos multimediais para a aprendizagem de línguas em tandem à distância; ii) da interação e da aprendizagem entre pares de aprendizes participantes do teletandem; e iii) da formação inicial do professor-mediador no contexto teletandem.

Desde sua implantação em 2006, o projeto vem promovendo, através de sua página *on-line*<sup>31</sup>, a constituição de parcerias telecolaborativas por meio do pareamento de estudantes de línguas da UNESP com alunos de português de universidades estrangeiras. Uma vez constituídas as parcerias bilíngues, seus membros começam o contato virtual, fazendo uso de um comunicador instantâneo, como o Windows Live Messenger (o primeiro a ser usado no âmbito do projeto) e o Skype, entre outros, buscando aprender a língua *do* e *com* o parceiro. Os participantes do teletandem

---

<sup>31</sup> Para visitar a página, acessar: <http://www.teletandembrasil.org/>.

vinculados aos dois câmpus da UNESP envolvidos no projeto (Assis e São José do Rio Preto) que não disponham de equipamento próprio nem conexão à internet têm acesso a laboratórios equipados com as ferramentas necessárias para o contato virtual. Nos laboratórios, eles contam também com a ajuda de supervisores e aconselhadores, denominados ‘professores-mediadores’ de teletandem.

As parcerias que se consolidam<sup>32</sup> são acompanhadas por pesquisadores e são convidadas a gerar dados para pesquisas em andamento. Neste caso, os interagentes envolvidos assinam um documento consentindo o uso de dados das interações, que são gravadas por meio de aplicativos amigáveis (*Camtasia*, *Call Graph*, entre outros) e, posteriormente, transcritas e salvas em arquivo de texto, sempre tomando o cuidado de preservar a identidade dos colaboradores. Paralelamente, entrevistas e relatos de interação podem também ser gerados pelos participantes brasileiros do teletandem, servindo igualmente como dados de pesquisa.

O recorte de pesquisa tratado neste artigo se vincula ao segundo objetivo de pesquisa do Teletandem Brasil, cujo propósito é descrever, a partir de múltiplas perspectivas, as características da interação e da aprendizagem entre pares de aprendizes, participantes do tandem à distância. No presente recorte se enfoca o suporte interativo proporcionado pelo parceiro *expert* na língua de aprendizagem. Para tanto, foram selecionados dados de duas parcerias de teletandem português-espanhol que interagiram em épocas diferentes.

Uma das primeiras parcerias de teletandem português-espanhol foi documentada em 2006 e envolveu uma estudante de espanhol brasileira, então com 21 anos, e uma estudante de português argentina, de 25 anos. As duas interagentes<sup>33</sup>, professoras de LE em formação, fizeram uso de todos os recursos disponíveis pela ferramenta escolhida, uma versão do Windows Live Messenger, sem, contudo, operá-los de modo concomitante. O uso de *lan house* como espaço para o contato virtual por parte da interagente argentina não garantiu boas condições de conectividade e de

<sup>32</sup> As que revelam potencial de contato interativo regular por um período mínimo de três meses.

<sup>33</sup> As interagentes são identificadas pelas iniciais dos nomes fictícios a elas atribuídos pelos pesquisadores que usaram, em suas pesquisas, dados gerados por estas interagentes.

comunicação, quer pela falta de equipamento, quer pelo não funcionamento do mesmo, como se verifica no fragmento a seguir:

*N: me escuchás?*  
*D: con mucho ruido*  
*N: yo también te escucho pero con mucho ruido (+) que lástima*  
*D: entonces vamos a utilizar el chat hoy (+) después en el próximo sábado intentar sólo (+)(+) a utilizar el micrófono (+)(+) es que hoy no es nuestro día*  
*N: no::*  
*N diz: hola*  
*N diz: estas*  
*D diz: Si*

**N está convidando você para iniciar uma Conversa com Voz. Deseja aceitar (Alt+C) ou (Alt+D) o convite?**

**Você aceitou o convite para iniciar uma Conversa com Voz. A rede ou computador que você está tentando contatar está com problemas. Tente novamente tarde.**

*D diz: si no consegués podemos charlar en el chat*  
*N diz: no entiendo*  
*N diz: espera la maquina enloquecio*  
*N diz: se cierra y se abre*  
**(Interação pelo MSN-Messenger, de 18/08/2006)<sup>34</sup>**

Conforme se observa no fragmento de telecomunicação, as participantes, quando interagiam por meio da ferramenta de áudio, nem sempre conseguiam fazer funcionar o recurso de vídeo, e quando conseguiam acionar a *webcam*, frequentemente tinham o sistema de áudio desativado, de modo que a comunicação se deu de maneira contraditória na maioria dos encontros telecolaborativos: ou interagiam oralmente (por meio do sistema de áudio), mas sem visualização da imagem do parceiro, ou por escrito (com o uso de Chat) e a visualização do parceiro (*webcam* acionada). Apesar da dificuldade em operar concomitantemente os recursos da ferramenta adotada, esta parceria manteve contato interativo regular e produtivo por um período de oito meses, gerando dados que alimentaram pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado.

A outra parceria trazida no presente artigo envolveu um estudante de espanhol brasileiro de 18 anos e uma estudante de português uruguaia de 68 anos que

<sup>34</sup> Fragmento tomado do estudo de Benedetti (2010, p.41).

residia na Suécia. O participante brasileiro cursava Licenciatura em Letras na UNESP e a uruguaia, que há anos havia morado no Brasil por um período curto, cursava disciplinas de pós-graduação em Linguística na Universidade de Estocolmo. Esta parceria interagiu no primeiro semestre de 2010, por um período de quase três meses, fazendo uso dos recursos de áudio e vídeo do Skype. Ambos os interagentes<sup>35</sup> apresentavam nível de competência comunicativa nas respectivas línguas de aprendizagem suficiente para que se engajassem em conversação fluída, conforme revelam os fragmentos a seguir:

**Marcelo:** en estas dos sema:::nas que nosotros estuvimos para:::dos ah::: yo pude refletir/ refletir sí?

**Valentina:** reflexionar o pensar

**Marcelo:** ah::: yo pude reflexionar mejor sobre el tema de laísmo loísmo y leísmo y ahora estoy comprendénDOLO todo

**Valentina:** comprendendo un poco mejor (+++) es que no es simple/ no es simple verdad?

(...)

**(Interação de 24/05/2010)**

**Valentina:** e o que eu faço pra você falar melhor o espanhol?

**Marcelo:** Não entendi

**Valentina:** Você me ajuda MUITO nos/ nos acentos que eu ((preciso)) da língua portuguesa. Eu falei pra você que queria falar melhor::: ter uma melhor pronúncia e você me ajuda mesmo MUITO MUITO MUITO ((de todos os tipos)). Agora eu te pergunto (++) o que eu posso te fazer pra você melhorar o/o domínio que você já tem da língua espanhola do jeito que você quer? O que eu devo fazer?

(...)

**Valentina:** eu estou insistindo com isto porque quero que seja um intercâmbio justo e que você também receba a/ é/ material suficiente

**(Interação de 01/06/2010)**<sup>36</sup>

Embora tenha resultado em um processo telecolaborativo menos extenso do que o descrito antes, tal processo revelou-se especialmente rico do ponto de vista da interação e da aprendizagem desencadeada. Apesar da grande diferença de idade (50 anos), os membros da parceria descobriram afinidades e se engajaram em conversações de temática bastante variada, que abarcava desde práticas sociais dos três países referenciais (Brasil, Uruguai e Suécia), música, geografia, história, a temas mais relacionados ao vocabulário e ao sistema das línguas de aprendizagem. Os dados

<sup>35</sup> Para proteger suas identidades, no trabalho de Rodrigues (2003), os interagentes receberam os nomes fictícios de Marcelo e Valentina, respectivamente.

<sup>36</sup> Fragmentos tomados do estudo de Rodrigues (2013, p.126).

gerados pela parceria alimentaram uma pesquisa de mestrado que abordou a maneira como os membros da parceria articularam língua e cultura visando a (co)construção de competência intercultural no contexto investigado (cf. RODRIGUES, 2013).

O item a seguir apresenta e discute o suporte interativo proporcionado pelo Outro (interagente *expert* na língua-alvo) na aprendizagem em teletandem, tomando como base para a análise fragmentos de teleconversação<sup>37</sup> gerados pelas duas parcerias acima descritas.

## RESULTADOS

Segundo Vassallo e Telles (2009, p.27), o contexto pedagógico proporcionado pelo tandem é ainda “mais rico e complexo” do que tem sido descrito pela literatura convencional sobre o assunto, razão pela qual se torna relevante estudar tal modalidade em todas as suas peculiaridades, especialmente o modelo enfocado neste artigo e definido por estes autores como *teletandem*: “uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens de vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*” (VASSALLO e TELLES, 2009: p. 46).

Neste contexto de telepresença<sup>38</sup>, os processos de aprendizagem ocorrem por meio de sessões interativas que priorizam a conversação livre sobre temas de interesse do par-interagente. As interações também oportunizam, em menor medida, momentos de correção da forma e comentários sobre a língua.

Os temas sobre os quais se dialoga podem ser combinados com antecedência ou expressos em determinado momento do processo interativo ou, ainda, surgir da realidade vivenciada no instante de contato, como mostram os dois fragmentos de interação por Skype entre Marcelo e Valentina:

---

<sup>37</sup> Refere-se à conversação mediada por ferramentas de comunicação à distância.

<sup>38</sup> Segundo Vassallo (2009, p.95), refere-se à “percepção espacial, referida ao estar em um ambiente por meio de recursos tecnológicos”.

**Valentina:** ¿Qué me vas a contar hoy en español? (...)

**Marcelo:** Entonces (+) podemos hablar de lo que he buscado en nuestra conversación en español

**Valentina:** BUENO

**Marcelo:** ¿Está bien?

**Valentina:** Sí:: CUÉNTAME

**Marcelo:** Ah::: sí ah::: por ejemplo (+) ¿acuérdate que hablamos sobre Uruguay?

**Valentina:** Sí

**Marcelo:** El vino

**Valentina:** Sí

**Marcelo:** He hablado con una amiga mía (++) que ella era profesora (+) hoy es jubilada y ella tiene un marido que utiliza el vino como medicina

**Valentina:** (risos) sí::: ¿ella es uruguaya?

**Marcelo:** No es brasileña pero su amigo tiene una::: como digo::: su marido tiene un amigo uruguayo (++) y::: este amigo no sabía de la utilización del vino como medicina entonces quiero que vea la diferencia de la utilización del vino en uruguay y acá en mi región.

**(Interação de 20/04/2010)**<sup>39</sup>

**Marcelo:** hoy por la mañana ha hecho/ ha hecho MU:::CHO frío

**Valentina:** ¿allí:::?

**Marcelo:** mucho

**Valentina:** ¿A qué le llamas mucho frío? (+) ¿cuántos grados:::?

**Marcelo:** quince grados para mí es mucho

**Valentina:** (risos) (+) aquí con quince grados que es lo que nosotros tenemos aho:::ra (+) creo que tenemos catorce grados

**Marcelo:** POR DIOS (+) aquí estamos con veinte (+) veintidós y estamos muriéndonos

**Valentina:** pues con catorce grados en la/ en la escuelita (+) en la escuelita no (+) en la guardería (+) en la creche (+) mis nietos que viven aquí en Estocolmo hoy hicieron una fiesta y yo fui (+) por eso te pedí para cambiar un poquito el horario

**Marcelo:** sin problemas

**Valentina:** tuve que venir (+) igual no había terminado (+) pero yo participé (++) bueno (+) era un pic nic que hacían en un parque abier:::to (+) todos descalzos (+) con una blu:::sa (+) yo con una sanda:::lia (+) apenas tengo una chaqueta que es de tela je:::ans (+) y::: una blusita abajo (+) así de algodón (+) aquí con quince grados uno se siente en el vera:::no (+) claro (+) pero en el invierno sabemos soportar veinte (+) menos veinte grados

**Marcelo:** POR DIOS (+) mira Valentina (+) creo que hoy (+) aquí por la mañana ha hecho uno/ sobre diez grados (+) ocho (+) siete (+) no sé (+) ha estado MUCHO frío (+) yo no soporto (+) he salido de casa con mis pantalones (+) normal (+) una blusa y::: he puesto esta prenda (demonstra o cachecol) ¿cómo se llama eso?

**Valentina:** esta prenda se puede llamar una bufan:::da

**Marcelo:** una BUFANDA

**Valentina:** exacto

**Marcelo:** la bufanda

**Valentina:** sí (+) así la llamamos en Uruguay

**(Interação de 08/06/2010)**<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p.123)

<sup>40</sup> Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p.137).



No primeiro fragmento, Marcelo, ao ser indagado por sua parceira sobre o que conversariam no seu momento da aprendizagem, propõe a retomada de um tema surgido em uma interação anterior, na qual haviam falado sobre o Uruguai, país de origem de Valentina. Na referida conversação, Valentina havia comentado sobre um vinho muito popular em seu país, o Tannat, tema este que repercutiu no cotidiano de Marcelo a ponto de desejar retomar o assunto para explorá-lo também pelo viés do seu universo social. Já o segundo fragmento mostra como Marcelo e Valentina se aproveitam de um fenômeno natural momentâneo, ou seja, a queda de temperatura em um dos contextos do cyberspaço, para estabelecerem um diálogo comparativo das realidades vivenciadas por ambos (Brasil e Suécia), revelando a percepção que cada qual tem da sensação de frio e calor.

Os dois fragmentos são igualmente reveladores de interdependência positiva, que congrega, simultaneamente, atuação independente (autonomia) e participação do Outro, fundamental na aprendizagem colaborativa. Entenda-se aqui autonomia não só como uma capacidade para tomar decisões sobre o quê conversar (ou aprender) —decisão que compete ao aprendiz da vez (Marcelo, nas situações exemplificadas)—, mas, principalmente, como uma capacidade para assumir o controle do próprio processo de aprendizagem, como se observa no final do segundo fragmento, quando Marcelo solicita o auxílio (*scaffolding*) da parceira de teletandem.

Ao se engajar em interação na língua-alvo, Marcelo se aventura na tentativa de construir significados complexos para além do seu potencial comunicativo, revelando suas lacunas de conhecimento. Em termos vygotkianos, tais lacunas de conhecimento revelam o limite entre o que Marcelo é capaz de fazer sozinho com a língua e a ajuda de que precisa (*scaffolding*) para ser bem-sucedido na comunicação ou, então, alcançar o estágio de autorregulação. Assim, aproveitando a telepresença da parceira, mostra a ela, via *webcam*, a prenda cujo nome desconhece, recebendo da parceira a informação de que necessita (*bufanda*) para se fazer entender.

Situação de suporte interativo semelhante vemos no fragmento de interação entre N e E, a seguir:

N: *es mas difícil que o primero semestre?*  
 D: sim  
 N: *a/ aqui a:: (+) al revés? (+) se diz?*  
 D: como?  
 N: *al revés? como se diz que::*  
 D: semestre  
 N: *não (+) que es al revés (+) cómo se dice?*  
 D: a: (+) ao avesso:  
 N: *a vesso?*  
 D: ao AVESSO (+) com/ o/ o que você quer dizer? (+) que é ao contrário?  
 N: *a (+) sim::*  
 D: então: ((+) é ao contrário:: (+) ou senão::: (+) ao avesso  
**(Interação (áudio), 05/08/06)<sup>41</sup>**

A interagente N, ao perceber limitações em sua capacidade de expressão na língua-alvo, o português, solicita o *scaffolding* da parceira para poder dar continuidade à conversação. Interessante notar que não se trata de um simples fornecimento de *input*<sup>42</sup> de língua, mas de um processo de negociação de significados que tem lugar na conversação quando os interagentes se antecipam, percebem ou experimentam dificuldades para expressar ou entender mensagens. Para entender-se mutuamente, os interlocutores modificam ou reestruturam o que precisam dizer (cf. PICA, 1994). É justamente nesse esforço em entender o outro e também em se fazer entender durante o processo interativo que se promove a coconstrução de significados em tempo real. Como o próprio termo diz, coconstruir significa construir ‘com’ a participação de outrem.

Na telecolaboração, o papel do parceiro mais experiente na língua-alvo não é, necessariamente, a de um expectador passivo a espera do pedido de ajuda (*scaffolding*) do parceiro, como visto no exemplo anterior, mas a de um expectador atento e sensível às necessidades do parceiro para, então, poder ajudá-lo, conforme o faz Valentina no fragmento seguinte:

**Marcelo:** *creo que sí y::: además (+) lo que siempre supe de Uruguay es que así como Brasil son::: países que::: las personas comen mucha ternera*

<sup>41</sup> Fragmento retirado do estudo de Benedetti (2010, p.30).

<sup>42</sup> Termo usado por Krashen (1985) para referir-se à informação contendo aspectos da língua-alvo a que um aprendiz é exposto.

**Valentina:** ah:: sí este:: ((incomp)) carne de ternera o carne de vaca (+) no porque la ternera es el animal joven  
**Marcelo:** ¿también dicen carne de vaca?  
**Valentina:** sí sí  
**(Interação de 13 de abril de 2010)**<sup>43</sup>

O fragmento acima revela a atitude atenta e comprometida do *expert* na língua-alvo —no exemplo, Valentina—, ao interromper a comunicação para solicitar esclarecimento sobre as escolhas linguísticas feitas por Marcelo. Ao questionar-lhe sobre o que pretendia dizer com ‘carne de ternera’, Valentina sinaliza a Marcelo que sua mensagem pode não estar adequadamente formulada. Tal intervenção leva Marcelo a perceber que o que pretendia dizer pode ser dito de maneira mais precisa. Trata-se, pois, de um conhecimento originado no plano interpessoal (questionamento de Valentina) e que passa para o plano intramental (percepção de Marcelo).

À situação de interdependência positiva —quando um aprendiz depende do outro para avançar em seu conhecimento e habilidade na língua que está aprendendo—, soma-se também a capacidade para interagir com a intenção de expandir as relações interpessoais e desenvolver estratégias mais efetivas de aprendizagem, como mostram os fragmentos a seguir:

D: Qué que te parece: (+) que después voy a oírme(+ la grabación (+) que te parece si te lo mando (+) a:: algunas cosas que:: (+) ha hablado (+) y que yo noto sí?  
 N: sí  
 D: Te parece bien? Sí?  
 N: Sí (+) si me parece bien  
 D: Sí sí entonces (+) (+) sí sí voy a hacer eso (+) te mando un mensaje ((incomp))  
 D: Sí  
**(Interação (áudio), 05/08/2006)**<sup>44</sup>

**Valentina:** A veces yo utilizo una expresión que es muy ESPAÑOLA porque bueno (++) yo te dije que vengo de una familia española no:: entonces en mi hogar (+) también se utilizaban expresiones (+++) yo te iba a decir puedes arrancar por soleares o por peteneras son tipos de músicas andaLUZAS ¿verdad?:

**Marcelo:** Arrancar por::

**Valentina:** Soleares o por peteneras

**Marcelo:** Arrancar por soleares o por peteneras

<sup>43</sup> Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p. 146).

<sup>44</sup> Fragmento tomado do estudo de Benedetti (2010, p.17)

**Valentina:** CLARO (+++) son músicas andaluzas ((no diferentes)) y:: entonces es una expresión que le va a decir (+++) bueno puede empezar por una cosa o por la otra (+) arranca por soleares o por peteneras (++) Eh::  
**Marcelo:** Entonces yo puedo decir que esta expresión es un refrán  
**(Interação de 03/05/2010)<sup>45</sup>**

No primeiro fragmento, as interagentes não negociam significados em tempo real, mas estratégias de correção da produção, para que o processo de aprendizagem seja mais efetivo. Como N usava uma *lan house* como local de interação e seu tempo de uso do computador estava prestes a se esgotar, não haveria tempo para que as interagentes cumprissem as duas últimas partes da sessão interativa, ou seja, a correção da produção e a avaliação do encontro. Aproveitando o fato de estar gravando a interação, D propõe visualizá-la ao final da interação para encontrar os problemas, anotá-los e enviá-los por *e-mail* a N, acompanhados dos respectivos comentários linguísticos.

Já no segundo fragmento, vemos que Valentina não mede esforços em proporcionar abundante informação ao parceiro, mesmo sem que este a tenha solicitado, inclusive ampliando o universo de uso da língua, contemplando outras variantes além da pessoal. Explorando o fato de possuir antepassados representantes da fala peninsular, ela compartilha com Marcelo mais do que expressões normalmente não observadas em um representante do espanhol *rioplatense*, mas habilidades linguísticas e experiência de vida.

A singularidade dos exemplos trazidos acima reside no fato de refletirem características que são primordiais na aprendizagem em teletandem, presentes também em outras formas de telecolaboração, tais como, responsabilidade com a aprendizagem e compromisso com o parceiro, duas ações que supõem participar ativa e generosamente do processo interativo, mesmo quando os objetivos pessoais não são os mesmos do parceiro. Ao precisar do Outro para aprender, no sentido de obter dele a informação e as habilidades que se precisa para avançar, naturalmente se impõe o compromisso de cooperar com o Outro para que ele também avance.

<sup>45</sup> Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p. 150)

Metaforicamente, seria como dizer que na aprendizagem em teletandem, esses dois componentes do trabalho em colaboração funcionam como uma engrenagem, ou seja, como duas peças dentadas que se ajustam para desencadear o movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados trazidos e analisados no item anterior revelam ser o teletandem um contexto de aprendizagem que favorece o trabalho em colaboração, dado que gera um ambiente de interdependência positiva, em que os envolvidos proporcionam um ao outro suporte interativo favorável à negociação de significados em tempo real e ao provimento de *scaffolding* na transição rumo à autorregulação. Ao dialogar com um parceiro mais experiente (*expert* na língua-alvo), os interagentes de teletandem expandem o *output* para além do seu potencial, revelando lacunas de conhecimento que podem ser cobertas com a ajuda do parceiro (*scaffolding*). Assim, o conhecimento emerge do contexto de disputa (interação, diálogo) proporcionado pela telecolaboração.

Afora isso, o teletandem também promove interações com poder de potencializar as relações interpessoais, particularmente, no que concerne ao compartilhamento de informação, habilidades, estratégias e experiências de vida. Para além do desenvolvimento cognitivo mediante apropriação de conhecimento e experiências do Outro respeito da língua-alvo, o teletandem fomenta momentos de socialização, tolerância e prazer.

## REFERÊNCIAS

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: \_\_\_\_; CONSOLO, D. A.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

BP-BLTM. Best Practice–Best Language Teaching Methods. E-Tandem Learning: Autonomous language learning with a partner. Fonte: [http://www.languages.dk/methods/tandem/eTandem\\_syllabus\\_en.pdf](http://www.languages.dk/methods/tandem/eTandem_syllabus_en.pdf). Acessado em 14/04/2013.

BRAMMERTS, H. Autonomous Language Learning in tandem: The development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). **Autonomous Language Learning In-tandem**. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 2003, p.27-36.

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**

DRISCOLL, M. P.; VERGARA, A. Nuevas tecnologías y su impacto en la educación. **Pensamiento Educativo**, 21, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Collaboration as a Key Element in the learning of a Foreign Language. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Eds.). **Culture and Arts in Brazil and in the United States: A bridge of multifaceted languages**. Viçosa, MG: Arka, 2009, p. 15-36.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Harlow: Longman, 1985.

LITTLE, D. Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). **Autonomous Language Learning In-tandem**. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 2003, p. 37-44.

PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. Materials from de ALA tandem Workshop. 2002. [não paginado].

PICA, T. Research and negotiation: what does it reveal about language learning conditions, process, and outcomes? **Language Learning**, v. 44, n.3, p.493-527, 1994.

RODRIGUES, D. G. **A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)**. 2013. Dissertação de mestrado – Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2013.

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador**. 2003. Tese de doutorado – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Telecolaboração na aprendizagem de Línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006, p. 255-276.

TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The SPEcialist**, vol.27, n.2, p. 189-2012, 2006.

VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem tele-presencial? In: TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

VYGOTSKY, L. **Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V (Ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p.89-100, 1976.

## UN ANÁLISIS DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES DE PARANÁ Y LOS PRESUPUESTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA.

**Simone Rinaldi (UEL)\***

**Amanda Niero Parra (Licenciada-UEL)\*\***

**Resumen:** Este texto está compuesto de un estudio investigativo de los presupuestos teóricos para la educación en el Estado de Paraná bajo la teoría pedagógica histórico-crítica, creada por Dermeval Saviani. A partir de la necesidad de una lectura crítica para la comprensión de un texto, adoptamos como principio analizar el documento oficial del Estado, las *Diretrizes Curriculares Básicas do Estado do Paraná*, y buscamos relacionarlo con la teoría de educación, la pedagogía histórico-crítica de Dermeval Saviani. Tenemos como objetivo demostrar la relevancia de contextualizar y conocer las instrucciones del Estado para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras modernas. Una lectura crítica permite no solo la comprensión de un texto sino la posibilidad de relacionar ideas y alcanzar nuevas percepciones que vayan más allá de su forma. Presentamos la importancia que hay en conocer los documentos oficiales con el objetivo de facilitar el trabajo y el entendimiento que puede desarrollarse durante las clases de lenguas extranjeras, lo que puede evitar una enseñanza descontextualizada, sin objetivación y criticidad.

**Palabras-clave:** Presupuestos teóricos para la educación. Documentos oficiales para lenguas extranjeras. Pedagogía histórico-crítica.

Si educación es mediación, eso significa que ella no se justifica en si misma, sino que tiene su razón de ser en los efectos que se prolongan para más allá de ella y que persisten aún después que cese la acción pedagógica. (Saviani, 2008a, p.61)<sup>46</sup>

## INTRODUCCIÓN

\* Professora de Espanhol na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP). monenaldi@hotmail.com.

\*\* Licenciada em Letras Estrangeiras Modernas – Língua Espanhola. amandanieroparra@yahoo.com.br

<sup>46</sup> Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. (Saviani, 2008a, p.61) Esta y todas las son traducciones libres de las autoras.



A partir de la vigencia de la *Ley 11.161* iniciada en agosto de 2005 mucho se ha discutido sobre la enseñanza del español en las escuelas brasileñas. La *Ley 11.161*, entre otras afirmaciones, determina la obligatoriedad de la oferta de la disciplina de español y que en la red pública, las clases deben figurar en el horario de las clases regulares, además la oferta de esta disciplina para la enseñanza fundamental II sería facultativa.

Muchas son las discusiones y contestaciones acerca de la Ley, de lo que se contradice y la forma como está escrita. Para dar soporte a lo que implica esta ley, tenemos documentos oficiales que tratan de teorías pedagógicas y exponen la metodología que deberá ser utilizada en la enseñanza brasileña y específicamente la enseñanza de lengua extranjera.

El Estado de Paraná posee un documento que se desarrolló especialmente para nuestro Estado y que según Baczinski (2007) está basado en la teoría de la pedagogía histórico crítica defendida por Dermeval Saviani en dos libros: *Escola e Democracia* y *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras aproximações*.

Conocer el documento oficial del Estado, analizarlo, intentar trazar relaciones teórico-metodológicas y estudiarlo con el objetivo de buscar comprenderlo, dentro de la función que posee es, sin duda, algo esencial para la formación del docente. Los documentos oficiales, además de completar la formación del profesor de lenguas extranjeras, permiten que a partir de una lectura crítica del documento oficial, uno comprenda en que debe estar basada la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Camba (2009) una lectura crítica permite al lector juzgar un texto y evaluarlo según sus conocimientos y formación, así como, se requiere evaluación de las diferentes partes de un texto para lograr asimilarlo. Por este motivo leer y comprender el documento oficial de la educación de nuestro Estado, puede ser una importante herramienta para el profesor de LE.

La pedagogía histórico-crítica es considerada oficial en el Estado de Paraná eso no forma parte directamente del principal documento oficial que rige las políticas educacionales del Estado, es posible encontrar fuertes rasgos de esta pedagogía en el documento además de teorías y referencias teóricas que se corresponden.

Este estudio se basa en la tesina de maestría de Alexandra Vanessa de Moura Baczinski, que asegura que la pedagogía histórico-crítica, oficial en Paraná, está basada en la teoría histórico-crítica. Su disertación posee un fuerte carácter político ya que su intención es analizar las reales intenciones en decretar esta pedagogía como oficial e investigar el periodo en que eso ocurrió. Así afirma Baczinski (2007, p. 2):

[...]en especial la del estado de Paraná, visto que este estado asumió la Pedagogía Histórico-Crítica como pedagogía oficial para la red pública de educación, en el período de 1983 a 1994 (período gobernado consecutivamente por el *Partido do Movimento Democrático Brasileiro*)<sup>47</sup>.

Basada en el trabajo de Baczinski (2007), nuestra investigación intenta hallar rasgos de la pedagogía de Dermeval Saviani en el documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* y vincularlo con la fundamentación y objetivo de la enseñanza, presentes en el cuaderno específico de la asignatura de lengua extranjera.

Para la realización de esta investigación se hizo un análisis del documento bajo la perspectiva pedagógica y metodológica de la pedagogía histórico crítica vigente en el Estado de Paraná, como fue expuesto por Baczinski (2007). Así que la investigación es exploratoria por tener el objetivo de explorar el contenido de este documento; cualitativa, ya que se hará por medio de recogida de datos bibliográficos y análisis. Para completar la propuesta de investigación es importante destacar que se hizo una lectura crítica del documento y de textos que basaron el análisis para que se llegara a una conclusión de carácter crítico.

---

<sup>47</sup> [...] em especial a do estado do Paraná, visto que este estado assumiu a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia oficial para a rede pública de educação, no período de 1983 a 1994 (período governado consecutivamente pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

## LAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

El documento de las *Diretrizes Curriculares Básicas do Estado do Paraná* está disponible en Internet<sup>48</sup>. En una lectura superficial se observa que lo primero que aparece son los agradecimientos dedicados a los profesores de la *Rede Estadual de Ensino* por la participación y colaboración en las discusiones que culminaron en la elaboración de los textos, de la misma forma se dan las gracias a los *Núcleos Regionais de Educação* por la coordinación de las discusiones que llevaron a cabo la elaboración de las *Diretrizes Curriculares do Estado*.

Enseguida está la carta de la secretaria con un llamamiento a las cuestiones fundamentales de la escuela, como: acceso al conocimiento y posibilidad de cambio de proyecto de vida a los menos favorecidos. Tras la carta de la secretaria está la carta al departamento de educación básica donde se expone el proceso de elaboración, las discusiones y encuentros realizados. En el documento se afirma que los profesores recibieron cursos de dieciséis horas, en grupos organizados por disciplina, para la implementación de la metodología creada en clase.

El documento se compone de dos partes: la primera empieza con una discusión histórica de la organización curricular; luego, trata de la concepción de currículo que estará propuesta en el documento, así como la fundamentación teórica del documento, la evaluación y las referencias.

La segunda parte se refiere específicamente a la asignatura de lengua extranjera. Está compuesta de un breve análisis histórico de dicha disciplina como campo de conocimiento, intereses políticos, económicos y sociales que componen esta cuestión; luego presenta los fundamentos teórico-metodológicos y los contenidos que deben organizar el trabajo del profesor. Al final hay un anejo con los contenidos básicos para cada nivel de enseñanza.

En el primer capítulo se hace una reflexión acerca de quiénes son los sujetos de la educación; o sea, a quién está destinada la enseñanza en las escuelas públicas. Afirma Paraná (2008, p.14) que:

<sup>48</sup> Disponible en: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf) Acceso el 26 oct. 2011.

Un sujeto es fruto de su tiempo histórico, de las relaciones sociales en que se insiere, pero es, también un ser singular, que actúa en el mundo a partir del modo como lo comprende y como se le posibilita participar<sup>49</sup>.

La misma reflexión hace Saviani (2008b, p.56) cuando dice cuál es el método de la pedagogía que propone, una pedagogía que tenga carácter revolucionario ya que es crítica, que deberá favorecer el diálogo entre la cultura, los alumnos y el profesor sin dejar de lado la cultura acumulada históricamente.

La importancia de esta afirmación es comprender que lo que fue producido hasta hoy en la sociedad y la forma como vivimos son frutos de lo que hemos planteado. Así que el enfoque histórico-crítico lleva esta nomenclatura por referirse a lo que hemos construido a lo largo del tiempo y cómo nos relacionamos y lo entendemos hoy. “[...] la educación tiene que partir, que tomar como referencia, como materia prima de su actividad, el saber objetivo producido históricamente” (SAVIANI, 2008a, p.7)<sup>50</sup>.

Una de las funciones más importantes desarrollada por la escuela es definir cómo va a formar al ciudadano y cómo él deberá portarse en esta sociedad; por ese motivo en el documento partimos del presupuesto que el currículo posee carácter político (PARANÁ, 2008, p.14)

Al definir qué formación se quiere proporcionar a esos sujetos, la escuela contribuye para determinar el tipo de participación que tendrán en la sociedad. Por eso, las reflexiones sobre el currículo tendrán, en su naturaleza, un fuerte carácter político<sup>51</sup>.

Al tratar del mismo tema, Saviani (2008a, p.68) revela que la práctica educativa posee dimensión política y es exactamente por ese motivo que la educación tiene que ser crítica ya que al alumno es necesario que le quede claro que tendrá un papel a ser desarrollado políticamente en la sociedad:

<sup>49</sup> Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. (PARANÁ, 2008, p.14)

<sup>50</sup> [...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2008a, p.7)

<sup>51</sup> Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. (PARANÁ, 2008, p.14)

Antes de todo es necesario que se considere la existencia de una relación interna, o sea, toda práctica educativa, como tal, posee una dimensión política así como toda práctica política posee, en si misma, una dimensión educativa<sup>52</sup>.

Así que, la propuesta del documento es reorientar la práctica educativa con el objetivo de tener una sociedad más justa con oportunidades iguales a todos (PARANÁ, 2008, p.14).

Es curioso que, al tratar de la función de la escuela, tanto el documento como Saviani (2008b, p. 14), están de acuerdo con su papel es la socialización del saber, del conocimiento. Para que eso ocurra, el documento trae la idea que figura en el nombre del documento: el currículo.

El currículo representa el conjunto de disciplinas divididas por nivel y secuenciadas para mejor disposición de los contenidos en la enseñanza. El documento de las *Diretrizes Curriculares Básicas do Estado do Paraná*(2008, p.16) establece que no podemos despreciar el carácter político presente en el currículo, Saviani (2008a) dice que al pensar en el currículo no hay que perder de vista la función que este ejerce en la escuela y en la función que esta ejerce en la sociedad.

Con relación a los currículos el documento presenta tres tipos, cada uno basado en propuestas distintas. El primero es el **currículo vinculado al academicismo y al cientificismo**, el segundo es el **currículo vinculado a las subjetividades y experiencias vividas por el alumno**, propuesta que se encuentra en la teoría de la escuela nueva, también criticada por Saviani (2008a, p.9), al declarar que el escolanovismo provocó un ablandamiento de la asignatura en depreciación a la transmisión del conocimiento. En las exposiciones explicita el objetivo de cada uno y las respectivas críticas.

El tercer y último currículo es el **currículo como configurador de la práctica, vinculado a las teorías críticas**, que establece que este debe ser el producto de una discusión entre los sujetos involucrados en la educación con fundamentación en

---

<sup>52</sup> Primeiramente é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. (SAVIANI, 2008a, p.68)

las teorías críticas y que se organizan disciplinalmente. Tras presentar este currículo, el documento afirma que esta es la propuesta de las *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* para la educación del Estado.

En esta discusión el documento define que la propuesta creada parte de las discusiones entre profesores de la red pública, que sujetan los debates a las teorías críticas de la educación con vistas a las diferentes formas posibles de enseñanza sin perder el objetivo principal: el conocimiento en todas sus dimensiones.

Al problematizar la cuestión curricular, Saviani (2008b, p.18) lo define así:

Ahí que es necesario encontrar la fuente natural para la elaboración de los métodos y las formas de organización del conjunto de las actividades de la escuela, o sea, del currículo. Y aquí podemos recuperar el concepto abarcador de currículo: organización del conjunto de actividades nucleares distribuidas en el espacio y tiempo escolares. Un currículo es, así, una escuela en funcionamiento, eso es, una escuela desarrollando la función que le es propia<sup>53</sup>.

Al tratar de las dimensiones del conocimiento, se presupone que el currículo debe estar construido con la intención de ofrecer herramientas para la transformación de la realidad social, económica y política. Saviani (2008a, p. 52) defiende que una pedagogía revolucionaria se centra en la igualdad entre los hombres, una igualdad real que lleve a la instauración de una sociedad igualitaria, basándose en el acceso al contenido, como forma de liberación por medio del conocimiento.

El último ítem abordado en el documento es la evaluación. El documento diserta acerca de la importancia que ella tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje; confirma que el proceso de evaluación permite al profesor una reflexión de su propia práctica pedagógica, también con el objetivo de evaluarse a sí mismo y reflejar sobre su actuación, para corregir si necesario su práctica. Es importante resaltar que la evaluación debe ser un proceso continuo entre alumno y profesor y este debe tener sus

<sup>53</sup> É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (Saviani, 2008b, p.18)

bases en objetivos sólidos y claros, no solamente analizar el resultado, sino el conjunto de acciones que lo culminaron.

## **LAS DIRECTRICES CURRICULARES PARA LENGUA EXTRANJERA MODERNA.**

El epígrafe utilizado para iniciar el apartado de lengua extranjera en las *Diretrizes Curriculares Básicas do Estado do Paraná* menciona el carácter de la educación del Estado de poseer un papel libertario, o sea, la misma ideología u objeto teórico para el papel que la educación debe desarrollar.

Este apartado está subdividido en cinco ítems y un anejo, en el que están los contenidos básicos de la asignatura, divididos por niveles a los cuales atienden. El primer ítem retrata la dimensión histórica de la enseñanza de lengua extranjera en nuestro país.

Este ítem empieza con una retomada histórica de la enseñanza de lengua extranjera en Brasil. Explica los variados cambios que ha sufrido esta disciplina debido a cambios de organización social, política y económica a lo largo de la historia, también las discusiones que culminaron en actualización de la disciplina, ascensión y declino de lenguas de prestigio.

En la colonización de nuestro país, los jesuitas enseñaban latín a los indios como lengua culta. Pero esta enseñanza sufrió resistencia por parte de los indios porque tenía como principal objetivo catequizarlos. Así que, en 1759 Marquês de Pombal determinó que profesores no religiosos deberían ser los responsables de la enseñanza de lengua extranjera. En este momento se agregó el Griego y mantuvo el Latín.

Según el documento la lengua extranjera empieza a ser valorada en 1809, cuando D. João VI, con objetivo de mejorar la instrucción pública y atender a las demandas debido a aperturas de puertos comerciales, decreta el establecimiento del Inglés y del Francés.

El documento nos cuenta que más tarde, en 1837 la enseñanza de lenguas extranjeras continua valorándose con la fundación de la escuela “Colégio Pedro II” que tenía su currículo basado en los moldes franceses y contaba con siete años de francés,

cinco de inglés y tres de alemán. Este último figura en el currículo a partir del año de 1840. El abordaje utilizado hasta este momento era la gramática y traducción, por el influjo de la enseñanza jesuítica con las lenguas clásicas.

Hechos históricos sellan la historia del país e influyen la enseñanza y aprendizaje, como el ejemplo descrito en Paraná (2008, p. 40), que relata el intento de los colonos de crear escuelas para enseñar su lengua materna a sus hijos. Sin embargo, a partir del comienzo de la década de 1910 hubo una búsqueda para una concepción de nacionalización unificadora, lo que consecuentemente se reflejó en educación, así, muchas de las escuelas creadas por inmigrantes fueron cerradas con el propósito nacionalista de incentivar la enseñanza del portugués, lengua oficial del país.

Con la reforma educacional de Francisco Campos en 1931 la enseñanza de lengua extranjera vuelve a componer el currículo juntamente con una enseñanza patriótica que determinaba la enseñanza del portugués por profesores nativos y prohibía la enseñanza de lengua extranjera a los alumnos que todavía no fueran fluentes en portugués. En este momento el método utilizado era el directo que, diferente del método anterior, determinaba que el proceso de aprendizaje debería residir en la necesidad de tener contacto directo con la lengua que se quiere estudiar sin la necesidad de traducción.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas siempre estuvieron bajo la política, la economía, la sociedad y la historia, así que, en la segunda guerra mundial el español toma el lugar del Alemán, Italiano y Japonés que fueron desechadas porque los respectivos países no hicieron las mismas alianzas que Brasil durante esta guerra. Sin embargo la lengua española se valora por el respeto y patriotismo con que su gente mantiene sus tradiciones.

En 1950 la enseñanza tecnicista y la necesidad de preparar el alumno para el mercado de trabajo disminuyó la carga horaria de lenguas en el currículo. La *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) del año de 1961 corrobora para esta desvaloración de Lengua Extranjera (L.E) cuando determina la no obligatoriedad de lengua extranjera en el currículo de la enseñanza media.

Otros métodos como el Audio oral y el Audio visual surgen derivados de las teorías comportamentales de Pavlov y Skinner, así que en 1960 la concepción

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**



estructuralista de la lengua se enflaqueció debido a la expansión de estos métodos. Discusiones con respecto a la función de la lengua y estudios lingüísticos relacionándola a su función en un determinado contexto social corroboraron para el apareamiento del abordaje comunicativo en la década de 80. La lengua se debe pensar como una herramienta de comunicación, centrada en la interacción social y en sus aspectos semánticos. En este abordaje el profesor gana el papel de mediador y el alumno deberá ser el sujeto de su aprendizaje.

La segunda parte del apartado de las directrices para la lengua extranjera son los fundamentos teóricos y metodológicos en los cuales debe basarse la enseñanza. Al introducir este abordaje, el documento instituye que el método adoptado oficialmente en Paraná es el comunicativo, pero así como todo el documento, este abordaje se analiza dentro de los parámetros de una pedagogía crítica y transformadora, lo que deberá contribuir para una educación crítica e histórica.

Saviani (2008b, p.141) al explicar la nomenclatura utilizada para definir el método que preconizaba, concluye que:

[...] la expresión histórico-crítica traduce de modo pertinente lo que se estaba pensando. Porque exactamente el problema de las teorías crítico-reproductivistas era la falta del enraizamiento histórico, o sea, la aprehensión del movimiento histórico que se desarrolla dialécticamente en sus contradicciones<sup>54</sup>.

Al tratar del objeto de estudio de la lengua extranjera, el documento asegura por medio de una citación de Bakhtin, que la lengua es la herramienta del discurso y que esa no ocurre sin que haya dos personas, o sea, la interacción de dos personas es lo que constituye el discurso.

Es relevante poner en cuestión el papel que tendrá la L.E para un individuo: aumentar las posibilidades de su discurso con el otro, y así permitir una extensión de las posibilidades de contextos discursivos y cambio de conocimientos e ideas. De esta forma concluye Paraná (2008, p.53):

<sup>54</sup> [...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. (Saviani, 2008b, p.141)

En otras palabras, la lengua concebida como discurso, no como estructura o código a descifrarse, construye significados y no lo transmite solamente. El sentido del lenguaje está en el contexto de la interacción verbal y no en el sistema lingüístico<sup>55</sup>.

Para aclarar el objeto de estudio de la L.E y su función, como prevé las directrices:

En la enseñanza de lengua extranjera, la lengua, como objeto de estudio de esta disciplina, contempla las relaciones con la cultura, el sujeto y la identidad. Se hace fundamental que los profesores comprendan lo que se pretende con la enseñanza de Lengua Extranjera en la Educación Básica, o sea, enseñar y aprender lenguas es también enseñar y aprender concepciones del mundo y maneras de atribuir sentidos, es formar subjetividades, es permitir que se reconozca en el uso de la lengua los diferentes propósitos comunicativos, independiente del grado de competencia alcanzado (PARANÁ, 2008, p.55)<sup>56</sup>.

Entendemos que la función de enseñar lenguas extranjeras en las escuelas debe tener este papel, preocupándose con la formación cultural, humana y social del alumno. La misma reflexión latente acerca de la necesidad de que la educación tenga un papel crítico, con el objetivo de transformación social, también será el objetivo de la enseñanza de L.E. El contacto con otra lengua permite al individuo conocer lo diferente y pasar a respetarlo por reconocer en él la otredad, además de ponerlo en contacto con nuevas informaciones, nuevas formas de ver el mundo, comprenderlo. Incentivar el alumno en la búsqueda por autonomía no solo en el pensamiento, sino en sus reflexiones y acciones.

Es importante evidenciar que esta función aquí descrita está determinada solamente para las escuelas, por lo tanto, no se aplica para otros ambientes donde haya

<sup>55</sup> Em outras palavras, a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p.53)

<sup>56</sup> No ensino de Língua Estrangeira, a língua, como objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. (PARANÁ, 2008, p.55)

enseñanza de L.E. El contexto será determinado por el objetivo y la filosofía de cada establecimiento, lo que aclara la diferencia con relación a institutos de idiomas u otros contextos informales.

Con relación a la práctica discursiva, el documento resalta la importancia de trabajar con los géneros textuales. El objetivo de interactuar alumno y discurso es para que se desarrolle la criticidad, visando colaborar con la formación del alumno a través de la construcción del lenguaje. Se afirma en las *Diretrizes Curriculares Básicas do Paraná*:

De esta manera, al enseñar y aprender una Lengua Extranjera, alumnos y profesores se dan cuenta de que es posible construir significados más allá de aquellos permitidos por la lengua materna. Los sujetos involucrados en el proceso pedagógico no aprenden solamente nuevos significados y a reproducirlos, sino otras maneras de construir sentidos, otros procedimientos interpretativos que amplían sus posibilidades de entendimiento del mundo (PARANÁ, 2008, p. 60)<sup>57</sup>.

El tercer punto del apartado de las directrices para L.E son los contenidos estructurales que deberán regir los contenidos específicos del trabajo pedagógico. Al tener en cuenta la lengua como interacción verbal, productora de sentidos, el contenido estructural será el discurso como práctica social. Comprueba con la siguiente afirmación: “La consciencia solo se adquiere por medio del lenguaje y es por medio de ella que los sujetos empiezan a intervenir en el mundo real. (PARANÁ, 2008, p.61)”<sup>58</sup>

En el cuarto tema hay las direcciones metodológicas propuestas por el documento. Al introducirlo señala el papel que esta asignatura debe tener: “Las lenguas extranjeras son posibilidades de conocer, expresar y transformar modos de entender el mundo y construir significados.” (PARANÁ, 2008, p.63)<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Dessa forma, ao ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, alunos e professores percebem ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua materna. Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não aprendem apenas novos significados nem a reproduzi-los, mas sim aprendem outras maneiras de construir sentidos, outros procedimentos interpretativos que alargam suas possibilidades de entendimento do mundo. (PARANÁ, 2008, p. 60)

<sup>58</sup> “A consciência só é adquirida por meio da linguagem e é através dela que os sujeitos começam a intervir no real.” (PARANÁ, 2008, p.61).

<sup>59</sup> “As línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e construir significados.” (PARANÁ, 2008, p.63).

La enseñanza debe basarse en los géneros textuales y el profesor es el responsable por crear actividades por medio de la exploración del género en todas sus posibilidades, y dejar la gramática en último plan, pero sin abandonarla. Recuerda la necesidad de no solamente trabajar los contenidos, pero ir más allá, llevando los alumnos a una reflexión en los textos y en las actividades realizadas.

Para llevar a cabo esta propuesta el documento propone que se presente al alumno todas las formas de géneros textuales, dándole la posibilidad de conocerlos y explorarlos en su forma, y como práctica discursiva, propia del acto de hablar en que se plantea reflexiones sobre el uso de la lengua.

En cuanto al trabajo que deberá ser desarrollado el documento de las *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* nos enseña cómo será la actividad:

[...] el texto traerá una problematización y la búsqueda por su solución deberá despertar el interés de los alumnos para que desarrollen una práctica de análisis y crítica, amplíen sus conocimientos lingüístico-culturales y observen las implicaciones sociales, históricas e ideológicas presentes en un discurso – en el cual se revele el respeto a las diferencias culturales, creencias y valores (PARANÁ, 2008, p.64)<sup>60</sup>.

En la línea teórica que se está utilizando para analizar este documento, se encuentra la siguiente afirmación de Saviani (2008a, p.56) en la que enseña los cinco pasos metodológicos de la pedagogía *histórico-crítica*:

Serán métodos que estimularán la actividad e iniciativa de los alumnos sin abrir mano, pues, de la iniciativa del profesor, favorecerán el dialogo de los alumnos entre sí y con el profesor, pero sin dejar de valorar el diálogo con la cultura acumulada históricamente, considerarán los intereses de los alumnos, los ritmos de aprendizaje y el desarrollo psicológico, sin perder la sistematización lógica de los conocimientos, su ordenación y gradación para efectos del proceso de transmisión-asimilación de los contenidos cognitivos<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> [...] o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analista e crítica, ampliem seus conhecimentos lingüístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas, e ideológicas presentes num discurso – no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores. (Paraná, 2008, p.64)

<sup>61</sup> Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos

La descripción de los métodos por Saviani (2008a) expone que el primer paso deberá ser la *prática social*, el segundo la *problematización* de lo visto inicialmente. El tercer paso será la *instrumentalización* en que profesor y alumno deberán buscar medios para comprender el problema para entonces llegar al cuarto paso llamado *catarsis*, en que deberán incorporar los instrumentos e informaciones, transformándolos en elementos necesarios para la transformación social. Para finalizar, el quinto paso será volver a la *prática social* y mirarla una vez más, tras haber pasado por todo este proceso y así, lograr una comprensión, reflexión y cambio significativo.

Al final de este apartado se presenta formas de trabajar el texto y otras actividades determinando puntos que podrán ser explorados a partir de una lista de ítems expuestos en la página 67 del documento.

La propuesta siempre deberá iniciarse con la presentación de un material perteneciente a un género textual y de ahí desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las últimas líneas las *Diretrizes Curriculares Básicas do Estado do Paraná* (2008) recuerda el papel del profesor de L.E en proporcionar al alumno contacto, interacción, para que él tenga conciencia de su espacio en el medio social en que está inserido, dándole la posibilidad de ir más allá del dominio lingüístico.

El último tópico es la evaluación. En el inicio del texto el documento trae una definición del vocablo “evaluar” y en seguida afirma que “Evaluar implica apreciación y valoración<sup>62</sup>” Paraná (2008, p. 69). El documento aclara que la evaluación debe favorecer el trabajo del profesor ayudándole a mantener su objetivo, conocer y mostrárselo a sus alumnos el nivel en el que se encuentran en este proceso.

La evaluación en esta asignatura se direccionará a la capacidad de reflexión del alumno con relación a su producción y al camino recorrido, lo que le permitirá considerar sus avances y sus dificultades. Es importante señalar que la retomada a lo que ya se evaluado y la discusión con el objetivo de analizar el trabajo desarrollado ,es

---

conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2008a, p.56)

<sup>62</sup> “Avaliar implica em apreciação e valoração.” (Paraná, 2008, p. 69).

tan importante como la evaluación, según las *Diretrizes Curriculares Básicas do Estado do Paraná* (2008).

Para concluir, en los últimos párrafos sobre la evaluación y el proceso en el cual está inserida, hay que mencionar que ella es una herramienta que deberá estar directamente articulada a los objetivos metodológicos de la enseñanza de L.E, así como los contenidos trabajados en estas clases.

## CONCLUSIÓN

Esta investigación no tiene el objetivo de concluirse como un simple análisis de un documento bajo una teoría pedagógica sino, de incentivar a los profesionales de educación a indagar y a buscar conocer el documento y sus orientaciones para las prácticas, comprender el contexto y el objetivo de la educación que se desea para el Estado de Paraná.

Realizar esta lectura dialogada con el documento del Estado y la teoría de la pedagogía histórico-crítica nos permite poner en cuestión nuestra práctica, así como el objetivo de la enseñanza, el papel del profesor y el papel del alumno y pensarlo con el objetivo de proponer un ejercicio más comprometido y necesario al profesor que está o que estará en contacto con la realidad escolar.

Se observa que el discurso crítico que objetiva una transformación social, de carácter revolucionario, libertario y transformador como base para la formación de un sujeto autónomo en su pensamiento crítico, permea todo el documento, lo que nos permite encontrar puntos comunes en la pedagogía histórico-crítica de Dermeval Saviani y en el documento oficial del Estado de Paraná. Sin embargo, no es posible encontrar referencia a este autor en ese documento, aunque algunas referencias utilizadas por Saviani (2008b) para fundamentar su teoría, también están presentes en las referencias utilizadas por el documento.

Aunque el objetivo de esta investigación no era analizar o comentar el anejo de los contenidos básicos de la asignatura de lengua extranjera divididos por niveles, es importante conocerlos y comprender las propuestas sugeridas así como las actividades basados en géneros textuales.

## REFERENCIAS

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. *A implantação oficial da Pedagogia Histórico na rede pública do Estado do Paraná (1983 – 1994)* / Vanessa de Moura Baczinski. – Campinas, SP: [s.n.], 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BRASIL. *Lei nº 11.161/2005*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> Acesso em 15 abril 2011.

CAMBA, Maria Elena. **Comprensión Lectora**. Disponível em: <[http://formacion-docente.idoneos.com/idex.php/Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_Lengua/Comprens%C3%B3n\\_Lectora](http://formacion-docente.idoneos.com/idex.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprens%C3%B3n_Lectora)> Acceso en 07 mar. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. Curitiba, PR: SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)> Acesso em 14 mayo 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Edição Comemorativa)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 10 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

## VOCES DE APRENDIZAJE DE E/LE

Ana Lourdes Da Rosa Nieves Fernández<sup>63</sup>

Universidade Federal de Pelotas

**RESUMEN:** La intención de este trabajo es presentar a los lectores del área el resultado de un estudio realizado, a nivel universitario, sobre el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. El mismo busca entender como un grupo de alumnos del séptimo semestre de la Facultad de Letras/Español de una Universidad Pública del Sur de Brasil aprende E/LE y cuáles son los principales factores que participan de ese proceso. Para ello se analizan voces de aprendices y los sentidos que esas voces producen dentro de una óptica bajtiniana y como los mismos se relacionan con determinadas teorías de aprendizaje y concepciones de lenguaje. Este estudio se basa en el enfoque cualitativo. El corpus para el análisis se compone de 10 relatos escritos y 10 entrevistas individuales y orales, en los cuales los alumnos relatan los momentos más significativos de su proceso de aprendizaje de E/LE. A partir del análisis y discusión de los datos, fue posible percibir que aprender Español como lengua extranjera, para esos estudiantes, es un proceso complejo y heterogéneo, que depende de la mayor o menor exposición de los aprendices a distintos tipos de *inputs*, del uso de la autonomía, de las estrategias de aprendizaje, del estado afectivo y de los diferentes contextos socio-culturales, pedagógicos, históricos y económicos en que se encuentran inserido.

Palabras claves: Relatos de aprendizaje. Factores de aprendizaje. Español LE

### INTRODUCCIÓN

La idea para realizar esta investigación surgió de una iniciativa personal de la investigadora, que es profesora de lengua extranjera hace muchos años en diferentes ámbitos académicos tanto de Enseñanza Fundamental como Media y que actualmente actúa como profesora de Lengua Española en la Universidad Federal de Pelotas y siempre estuvo preocupada en investigar como alumnos brasileños, aprendices de Lengua Española, adquieren una lengua extranjera y cuáles son los factores preponderantes en ese proceso. La autora parte de la idea, que en el momento que los profesores de lengua tengan claro como ocurre y cuáles son realmente los factores que

<sup>63</sup> Profesora Adjunta del Curso de Letras de la Universidad Federal de Pelotas.



influyen en el proceso de aprendizaje, su labor será mejor orientada, y los aprendices lograrán alcanzar resultados más rápidos y eficaces.

## **LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE LE**

Para alcanzar los objetivos propuestos, se comienza con una breve discusión sobre que es lenguaje y lo que significa para determinados ejes teóricos aprender una LE (Lengua Extranjera).

Se discute primero la concepción de lenguaje según Maturana, Bajtín, Revuz y posteriormente, se discute cuestiones a respecto del aprendizaje de LEs.

Según Humberto Maturana (2001), el lenguaje es visto como un fenómeno que pertenece a la historia de los seres humanos; el hombre se humanizó gracias al lenguaje y su vida gira alrededor de ese carácter dinámico. Para el autor, el lenguaje es un fenómeno que torna al ser humano singular, diferente, lo identifica y permite vivir en sociedad. Aunque, Maturana considere al hombre un ser autopoietico, biológicamente estructurado, él no percibe el lenguaje de esa forma. De acuerdo con ese autor, los fenómenos lingüísticos no pueden ser explicados o entendidos solamente a través de rasgos estructurales y funcionales del sistema nervioso de una persona. El lenguaje es un fenómeno que surge de las interacciones del organismo con el medio, pertenece al dominio relacional.

Bajtín (2004), así como Maturana (2001), destaca el aspecto relacional del lenguaje, considera la lengua un fenómeno social que se desenvuelve a través de la interacción. El lenguaje no es el resultado de un sistema compuesto de normas inmutables e incontestables, como propone Saussure (1995). Por el contrario, el lenguaje es visto como un sistema vivo, repleto de valores, singular, irrepetible, que emerge de una actitud responsiva (FARACO, 2009 p.57). La lengua es considerada por Bajtín como una actividad, un conjunto de prácticas históricas y socioculturales, que se concretizan en diferentes géneros del discurso y están permeadas por diferentes posiciones sociales. Al contrario que Saussure, Bajtín percibe la lengua no como un sistema de categorías gramaticales abstractas, sino como una realidad heterogénea, saturada de ideología, valores sociales y voces del otro. Bajtín valoriza el habla, la enunciación, la naturaleza social de la lengua.

Para Bajtín, los individuos no reciben la lengua pronta para ser usada, ella emerge de la interacción, durante los enunciados. Consecuentemente, la lengua es percibida como un conjunto de prácticas socioculturales relativamente estables, que está traspasada por un número infinito de voces (BAJTIN, 2004).

Respecto al aprendizaje de una LE, ese autor defiende que para aprenderla es necesario que se tenga un contacto directo y continuo con la misma. El aprendiz aprende una lengua con el uso, con la práctica, o sea, en la interacción entre los sujetos, juegos de poder e ideologías. Según Bajtín (1997), una lengua se aprende dentro de un proceso comunicativo continuo, sin interrupción, es decir, se aprende a través del diálogo. Bajtín define el lenguaje como un fenómeno social e histórico cuya unidad básica de análisis es el enunciado. De acuerdo con el autor, el sujeto se constituye oyendo y asimilando las palabras y discursos del otro (de la madre, del padre, de amigos), de manera que, al procesarlas, ellas se vuelven parte de las palabras del propio sujeto y, en parte, palabras del otro. En el caso de este estudio, la concepción dialógica, el medio social, la historia de la comunidad, el salón de clase, la historia familiar e individual de cada estudiante van a contribuir para entender toda esa complejidad en la cual el aprendiz se encuentra. Y además, es justamente en esa interacción, en ese intercambio de saber, en ese diálogo que se aprende. El aprendizaje, por tanto, según la concepción bajtiniana, no consiste solamente en la incorporación de cuestiones fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintácticas o pragmáticas, sino también en la enunciación, en el diálogo, considerando siempre el contexto y los interlocutores que participan del proceso.

Mientras Bajtín relaciona el aprendizaje de una lengua al aspecto social e histórico, Revuz (2002) nos trae otro aporte importante al vincular el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) al de la lengua materna (LM) del aprendiz. Según esta investigadora, sólo se aprende una LE porque ya tuvimos contacto con el lenguaje a través de otra lengua, denominada “materna”, que puede ser o no la de la madre. De acuerdo con la autora, la lengua materna se vuelve tan familiar al alumno, que muchas veces él tiene la impresión de que ella no fue aprendida, mientras que el encuentro con una LE parece efectivamente una experiencia difícil. La investigadora resalta además

que ni todas las personas alcanzan un buen nivel de conocimiento de una o varias lenguas extranjeras de forma que puedan leer un libro, mirar una película, participar de una charla con extranjeros o expresarse de forma adecuada. Y eso ocurre justamente porque el aprendizaje no es un proceso homogéneo, al contrario, se produce dentro de toda una heterogeneidad que depende de factores sociales y diferencias individuales.

Revuz destaca también que la LE es objeto de saber, es objeto de un aprendizaje pensado, conciente, explícito y ocurre de forma heterogénea en relación a la LM. El encuentro de la lengua extranjera con la lengua materna es casi siempre complicado para el aprendiz, porque generalmente lo confunde, porque modifica aquello que ya está interiorizado en el individuo con palabras de su lengua materna, y eso puede causar una serie de interferencias en el proceso y en las estrategias de aprendizaje de la lengua meta. La posición de Revuz a respecto de la lengua materna y extranjera se asemeja mucho a las ideas emergentistas y principalmente, a la postura de MacWhinney (2007), que defiende que el aprendiz enfrenta cierta dificultad en aprender algunas estructuras de la LE debido al alto grado de atrincheramiento, de conocimiento que el mismo tiene de su LM.

Por otro lado, Revuz defiende que las lenguas son objetos de grandes aportes pasionales. El aprendizaje de una lengua extranjera puede estar relacionado a la historia de vida de cada uno, a sus anhelos, o resistencias. La autora, de esta forma, reconoce que la “dimensión afectiva” es uno de los factores que puede influir en el aprendizaje de una LE.

Además de todos los factores ya mencionados, otro aspecto, que Revuz resalta es el *uso* de la lengua. Aprender una lengua extranjera, además de conocimiento lingüístico, requiere mucha práctica, práctica oral, que exige que el aprendiz mantenga un buen vínculo con otras personas y con el mundo; y práctica corporal, la cual exige que el alumno ponga todo su “yo” a disposición de un trabajo de cuerpo que envuelve el aparato respiratorio, la corriente de aire de los pulmones, las cuerdas vocales, los movimientos de los músculos, de la lengua, de los dientes, de los labios y de la úvula.

Resumiendo, algunas contribuciones de Bajtín y Revuz, se puede concluir que la lengua no es solamente un “medio de comunicación”, sino también un objeto de conocimiento, ella es el material fundador del psiquismo humano y de su vida relacional, es decir, su herramienta de comunicación. El encuentro con la lengua del extranjero es un proceso complejo, enigmático y puede provocar diferentes reacciones..

Aunque el lenguaje esté presente en la vida de un individuo desde el momento de su gestación, no significa que aprender una lengua sea un proceso fácil. La literatura del área muestra que la adquisición del lenguaje es un proceso laborioso, complejo, en el cual están en juego una serie significativa de factores. Investigaciones sobre adquisición de lengua extranjera como las realizadas por investigadores emergentistas, como Ellis, R. (1994, 1997, 2003, 2005); Ellis, N. (2005), Ellis, N. y Larsen-Freeman (2006, 2009); Larsen-Freeman, D. (2002, 2006); MacWhinney (2007); Larsen-Freeman y Cameron, L. (2008); Matthiessen (2009); Beckner (2009); Blyhe y Croft (2009), también muestran que la adquisición de una lengua es un proceso complejo, que envuelve muchas variables como: las diferencias individuales, las cuestiones cognitivas y afectivas; el contexto socio-cultural; exposición a los *inputs* lingüísticos; la metodología; las estrategias de aprendizaje y el papel del profesor. Por lo tanto, no es fácil definir lo que realmente significa aprender una lengua extranjera.

El aprendizaje de una LE ha sido motivo de muchas investigaciones en las últimas décadas. Según Long (1983a; 1996) y los investigadores emergentistas (Ellis e Larsen-Freeman 2006, 2009) el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre con facilidad y suceso cuando los aprendices participan de la negociación del *input*, es decir, cuando participan de una serie de interacciones que surgen como consecuencia de algunas dificultades en la comunicación. Por otro lado, Long y Robinson (1998) argumentan que la enseñanza basada en el enfoque por tareas ofrece oportunidad para que los aprendices pongan más atención en la forma, en las situaciones comunicativas que, según esos autores, son las condiciones ideales que deben prevalecer para que ocurra aprendizaje.

Otros, autores entre ellos Ellis (2003), también defienden que el aprendizaje a través del enfoque por tareas es necesario e imprescindible para garantizar el desarrollo de los conocimientos implícitos. Ese enfoque prioriza la fluidez de la lengua en relación a la corrección gramatical, pero sin descartar la posibilidad de que los aprendices también deben lograr la competencia gramatical a través de la comunicación.

Con el transcurrir de los años, y gracias a inúmeros estudios realizados por investigadores extranjeros y brasileños, la propuesta de aprendizaje de lengua pasa a ser percibida de una forma diferente: se deja un poco de lado el análisis basado en estructuras y oraciones y se pasa a dar énfasis a la enunciación, al análisis del discurso y al género textual. El lenguaje ya no se presenta más, solamente, como un conjunto de estructuras y sí como un medio de comunicación interpersonal, o sea, lo más importante no es el análisis de la forma y sí el proceso de comunicación, las relaciones de interacción entre temas, juegos de poder e ideología.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se basa en el enfoque cualitativo, que es un campo de la investigación que se identifica más con problemas sociales, experiencias humanas, valoriza las voces e interpretaciones de sus analistas. El análisis de datos se realiza desde una óptica bajtiniana del lenguaje, que tiene un carácter social, histórico, dialógico e ideológico.

El corpus de análisis se compone de 10 relatos escritos y 10 entrevistas orales en los cuales los estudiantes, con la ayuda de su memoria, informan al investigador los momentos más significativos de su proceso de aprendizaje de E/LE. El investigador ha optado por el análisis integrado de los relatos y entrevistas por juzgar que la producción de los sentidos surge de esa confrontación de informes y entrevistas, que se encuentran impregnados de complejidad, heterogeneidad e imprevisibilidad, que se hacen presente en el aprendizaje de una LE.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

El análisis toma como texto base los relatos escritos y orales de aprendizaje y de ahí van surgiendo los significados alrededor del cual giran los factores que participan del proceso como se puede apreciar en el recorte de voces que se realizó para este estudio y se presenta a seguir:

### Informante 1

*[...] devido ao fato de minha mãe e meus tios gostarem de Mercedes Sosa, na infância eu escutava algumas músicas folclóricas que me chamavam atenção pelas suas letras ricas em sentimento e melodia. [...] Na adolescência, comecei a ver os filmes de Pedro Almodóvar e achei fascinante a maneira como este diretor espanhol pintava o mundo através de suas personagens. A partir daí, comecei a procurar filmes de outros cineastas espanhóis, argentinos canções que me tocaram a alma. [...] Relato escrito (aluno do 7º semestre, 2008)<sup>64</sup>*

### Informante 2

*[...] Meu processo de aprendizagem começou bem antes de ingressar na faculdade, pois como moradora da fronteira e neta de uruguaios tive muito contato com falantes nativos. [...] Relato escrito (aluno do 7º semestre, 2008)*

### Informante 3

*– Acho que ler mais, escutar mais as pessoas nativas falando. Isso que eu procurava fazer pra... Até hoje se eu tento usar um verbo eu, daí eu lembro de uma coisa que eu li ou que eu ouvi daí eu digo “não, não ta bem. Então é assim que se fala”. De ouvir, de ler, acho que aí a estratégia ajudou. Entrevista (aluno do 7 semestre, 2008).*

### Informante 4

*Com exercícios de audição, de livros que eu tinha... Gente, eu tinha... Aquele outro “hacer”. Eu fazia muito. Entrevista (aluno do 7 semestre, 2008)*

### Informante 5

*Músicas, também, eu gosto muito de ouvir músicas em espanhol, aí eu pegava a letra pra acompanhar. E, também, procurava sempre recorrer ao dicionário*

<sup>64</sup> Os textos dos relatos de aprendizagem e as transcrições das entrevistas são apresentados tal qual aparecem nos textos dos alunos.

*e livros, assim, que tratem de aspectos mais gramaticais, pra tirar as dúvidas. Entrevista (aluno do 7 semestre, 2008)*

Informante 6

*Eu tenho colegas, amigos que foram pra Argentina, que têm amigos lá. Muitas vezes a gente se fala pelo MSN, pelo Skype sabe aquele programinha, muitas e muitas, inúmeras vezes falava. Às vezes eu passava o fim de semana inteiro... Entrevista (aluno do 7 semestre, 2008)*

Informante 7

*[...] Mais fora da sala de aula. Eu comecei a conversar através da internet com mexicanos, com argentinos. Eu comecei a assistir filmes com áudio em espanhol. Tudo isso pra praticar mesmo tanto a parte auditiva como a pronuncia assim da língua. [...] Entrevista. (aluno do 7 semestre, 2008)*

Informante 8

*[...] Bom, em casa sempre que eu posso, eu tenho TV a cabo ligada, eu coloco num canal que tenha algum programa em espanhol. [...] Entrevista (aluno do 7 semestre) 2008)*

Informante 9

*Pode falar a verdade? Ah, professora eu nunca usei nenhuma estratégia... Só falar no espelho, falar sozinha que nem louca... Que tem isso né, da gente ficar falando em espanhol fazendo de conta que tem alguém, essas coisas... Gente meio louca, que nem eu né. Mas assim, pra falar, vamos supor, tinha uma prova oral, aí eu ficava falando sozinha, me olhando no espelho e fazendo eu mesma as perguntas, eu mesma respondendo. Entrevista (aluno do 7 semestre, 2008)*

Informante 10

*[...] Então eu conversava até com os meus gatos, eles não me respondiam, mas eu ficava falando “oi, tudo bom? Como é que tu estas?”, ouvindo minha própria voz, isso me ajudou. Como eu não tinha como gravar, agora eu tenho, mas antes eu não tinha esses MP4, essas coisinhas, então eu ficava falando pra eu mesma ouvir. Ajudou um pouco, né. Sei lá... Entrevista. (aluno do 7 semestre, 2008)*

Los relatos de experiencia analizados muestran que el saber lingüístico de estos estudiantes no es responsabilidad de un solo factor, al contrario, ellos van

emergiendo de los más variados contextos que el aprendiz se encuentra, y ocurre de forma no-lineal y dinámica.

En el informante 1 por ejemplo, se puede percibir que el gusto por la lengua y el interés en aprenderla está relacionado con la variedad de insumos recibidos a través de los lazos familiares y de sus amigos. Es interesante observar como las personas aprenden una lengua y adquieren una cultura por medio de la convivencia con la madre, tíos y amigos, los cuales solían escuchar músicas de autores españoles e hispanoamericanos cuando el informante era niño. Esa aproximación marcó la vida del informante y su aprendizaje. El relato en foco muestra que lo que nos gusta, nos interesa, nos motiva, nos lleva al aprendizaje. O sea, se percibe aquí que existe un gran vínculo entre el factor afectivo y los insumos en el aprendizaje de una E/LE.

En el relato del informante 2 por tanto, es interesante observar como existe una relación entre lo afectivo, la cognición y los insumos. Los lazos afectivos con la Lengua Española y los insumos recibidos en su infancia, a través del contexto social en que vivía, “a fronteira” desempeñaron un rol fundamental en el aprendizaje. El relato de este alumno reafirma lo que defienden, principalmente, los seguidores conexionistas y emergentistas, que sostienen que para aprender una LE son necesarios insumos externos provenientes de la interacción personal vía discurso oral o escrito (POERSCH e ROSA, 2007).

El relato de aprendizaje del informante 3, apunta que el aprendizaje de una LE no se da sin la ayuda del otro, ya sea por medio del contacto directo, con hablantes nativos, o buscando ayuda, apoyo, en la lectura, que no deja de ser una forma de comunicación del otro. Este relato muestra que ese alumno opta por aprender la lengua meta a través de la práctica de la lectura de textos, porque tal vez, estos puedan resultar en un medio más eficiente para desarrollar y ampliar su competencia lingüística.

Ya la experiencia relatada por el informante 4 revela que tanto la estrategia auditiva como la lectora se mostraron altamente significativa para adquirir, comprender y sistematizar sus conocimientos de Lengua Española. Ese informante quizás haya



optado por trabajar con actividades de comprensión auditiva, para mejorar su fonética, su comprensión oral y practicar su percepción auditiva.

El informante 5 en cambio, comenta que la estrategia que más contribuye con su aprendizaje fue la de escuchar música, pues no le servía solamente como un simple pasa tiempo, al contrario, era un elemento que lo motivaba, y facilitaba sus conocimientos de lengua, y más específicamente, los gramaticales. La música además de ser un elemento facilitador de aprendizaje, es una forma más práctica y dinámica, ayuda al alumno aprender con placer y autonomía. La música, así como otras estrategias ya discutidas aquí, favorecer a la formación de nuevas conexiones neuronales que según el conexionismo, son las responsables por el aprendizaje (POERSCHKE y ROSSA, 2007).

Entre tanto, el informante 6 relaciona su aprendizaje de lengua con una serie de herramientas ofrecidas por las nuevas tecnologías, porque percibe que estas lo ayudan ampliar y perfeccionar de forma autónoma los conocimientos de la lengua meta y más precisamente, la interacción oral. El uso de esas herramientas aproxima al alumno a internautas hispanohablantes, les permite que interaccionen con hablantes de diferentes variantes, como es el caso del informante en análisis que se comunica con facilidad, con amigos que están en la Argentina. La internet y las nuevas tecnologías además de ser un medio usado actualmente para practicar la Lengua Española, permite que el alumno aprendiz tenga acceso a la cultura de diferentes pueblos de forma dinámica y rápida. El relato de este informante está de acuerdo con Larsen-Freeman (2006) y Bajtin (2004), que defienden que una lengua extranjera sea estudiada en contextos reales de aprendizaje y con mucha interacción.

El relato del informante 7, de cierta forma, complementa lo que comenta su compañero, el informante 6, y añade el uso de las películas como otra estrategia significativa en el aprendizaje de una LE. Mirar películas y escuchar su parte de audio es otro recurso que el estudiante de español se puede valer para consolidar sus conocimientos y mejorar sus habilidades lingüísticas, retomar la fonética y fonología, ampliar el vocabulario y comprender el uso de expresiones usadas en determinadas

regiones. Las películas en español, para esos alumnos, representan una oportunidad de relectura de los contenidos trabajados en clase, facilitando el repaso de los mismos, de una forma inconsciente y sin estrés. O sea, el uso de películas en la clase de E/LE intensifica los vínculos lingüísticos, culturales y sociales de la lengua, tornando el aprendizaje más placentero.

Otro recurso usado por los alumnos entrevistados para enriquecer los conocimientos de Lengua Española es el uso de telecable. El uso de ese medio de comunicación, es considerado por Oxford (1990, 1994) una fuente muy interesante para practicar la comprensión auditiva. El relato del informante 8, también se encaja dentro de la línea conexionista y emergentista que consideran que aprender una LE está íntimamente relacionado con la información que está implícita en el insumo, que en este caso estaría representado por la audición de la lengua meta.

Los relatos de experiencia de aprendizaje del informante 9 y 10, en realidad son análogos y muy singulares. El primer aprendiz, comenta que usa como estrategia para practicar, estudiar y hablar español el diálogo con el espejo. Tal vez, ese alumno use esa forma de estudiar español porque hablar solo y frente al espejo sea más fácil para él y tal vez se sienta más cómodo para expresarse en una lengua que aún no domina. Por otro lado, conversar con el espejo quizás le ayude a perder la timidez y el miedo, ya que no tiene a nadie que perciba sus errores y lo corrija. O sea, dialogar con el espejo es una forma del alumno autoafirmarse y sentirse más seguro. Además, hablar frente al espejo contribuye con el proceso de aprendizaje, porque el aprendiz va a tener oportunidad de practicar la lengua hasta el momento que desee y perciba que alcanzó su objetivo, pues el espejo le ofrece un “feedback” inmediato, es una forma del aprendiz estar continuamente evaluándose.

Casualmente, el informante 10 manifestó que usa una estrategia semejante a la del informante 9, pues en vez de conversar con el espejo, practica español con sus gatos. Él busca sus gatos para conversar, pues cree que esa sea la forma más fácil y práctica para adquirir experiencia y aprender una E/LE. El monólogo con los gatos resulta productivo para el aprendiz porque es una forma de estudiar y verificar los

conocimientos adquiridos en clase, sin tener la presencia de un monitor que apunte sus errores y lo deje nervioso.

A través de los sentidos que emergen de los relatos de los alumnos se puede percibir que esos alumnos aprenden E/LE de una forma heterogénea. Las voces de los aprendices confirman una vez más que adquirir una LE es un proceso complejo y heterogéneo, incluso en la forma de aprender. Los relatos de los alumnos son convergentes con Dörnyei (2009) que defiende que las diferentes dinámicas de los alumnos están relacionadas a sus estímulos motivacionales, a aquellas formas que ellos encuentran para activar y hacer funcionar las estrategias de aprendizaje que necesitan.

## CONCLUSIONES

Los relatos muestran que el saber lingüístico de estos estudiantes surge de muchas fuentes: interacción con hablantes nativos, textos escritos y orales, películas, música, tecnología, medios de comunicación, lo que indica que una lengua no se aprende de una forma homogénea, descontextualizada y únicamente dentro de un salón de clase. En el lenguaje, nada ocurre de forma aislada. Las variables que influyen en el proceso están íntimamente relacionadas, amalgamadas y dependen una de la otra. El aprendizaje, para ese grupo de estudiantes, está relacionado a la mayor o menor exposición a tipos de *inputs*, del estado afectivo, del modelo de estrategia utilizada y de las dificultades encontradas en los sistemas socio-culturales, educativos, históricos y económicos en que los estudiantes se encuentran.

A través de las voces de aprendizaje, se percibe que uno de los caminos más recorridos por los estudiantes para aprender español es la interacción. Para ellos la lengua extranjera se aprende con la práctica y es necesario que el estudiante sea un agente activo del proceso, tenga experiencia, actitudes dinámicas, practique el diálogo con sus compañeros y profesores sin tener ningún tipo de restricción, vergüenza o miedo.

Al término de este artículo y al reflexionar sobre el mismo, un investigador se da cuenta de como es difícil y complejo revelar lo que significa aprender una lengua

extranjera. Mediante el análisis de los relatos de experiencia de los estudiantes, se observa que dentro de toda esa complejidad que es aprender un idioma extranjero, es muy laborioso y complicado para un investigador pensar en una fórmula abstracta, mágica, que exprese claramente la forma en que cada estudiante aprende. Cada estudiante participa de un tipo de proceso, cada uno tiene su biología, su lado emocional, sus dificultades. Cada estudiante tiene una historia de vida, pertenece a un medio socio-cultural, educativo y económico diferente, que todo profesor debe respetar.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traducido por Michel Lahud y Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BECKNER, C. et al. “The Five Graces Group”. Language is a complex adaptive system. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a complex adaptive system. v. 59 p. 1-26, 2009.

BLYTHE, R. A. & CROFT, W. A. The speech community in evolutionary language dynamics. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a complex adaptive system. v. 59 p. 47-63, 2009.

DÖRNYEI, Z. Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment. In: ELLIS, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a Complex Adaptive System. v. 59, p. 230-248, 2009.

ELLIS, N. **Implicit and explicit learning of language**. San Diego: Academic Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Emergentism, connectionism and language learning. **Language Learning**, v.48 .631-664, 1998.

\_\_\_\_\_. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 27, p. 305-341, 2005.

ELLIS, N. & LARSEN-FREEMAN, D. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue. **Applied Linguistics**. v. 27. p. 559-581, 2006.

\_\_\_\_\_. Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. In: ELLIS, N. and LARSEN

FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a Complex Adaptive System. v. 59 p. 90-125, 2009.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Task- based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza**. Análisis de las investigaciones existentes. Traducido por Gonzalo Abio, Javier Sánchez e Agustín Yagüe. Traducción de “Instructed Second Language Acquisition: a literature review. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (ed.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. New York: Continuum, 2002. p. 33-46.

\_\_\_\_\_. The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five chinese learners of English. *Applied Linguistics*. v. 27 (4): 590-619, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Traduzido por Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994. Tradução de “An introduction to Second Language Acquisition Research”. Londres: Longman Group UK Limited, 1994.

LONG, M. Native speaker/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* v. 4, 126-41, 1983a.

\_\_\_\_\_. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In:

RITCHIE W. and BHATIA T. (eds.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LONG, M; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHT, C. & WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 15-41.

MACWHINNEY, B. Emergent fossilization. In: Han, Z; Odlin, T. (eds.).

**Perspectives on fossilization**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-33.

Disponível em: <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-L2/fossil.pdf> . Acesso em: 06 de abril de 2010.

MATTHIEESSEN, C. Meaning in the making: meaning potential emerging from acts of meaning. In: Ellis, N. and LARSEN-FREEMAN, D. (eds.). **Language Learning**. Language as a Complex Adaptive System. v. 59, p. 206-229, 2009.

MATURANA, H. **Emoción y lenguaje en educación y política**. 10. ed. Dolmen Ensayo, 2001. p. 10–41. Disponible en:  
[http://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wpcontent/uploads/2008/01/emocionespdf](http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wpcontent/uploads/2008/01/emocionespdf). Acceso en: 05 de febrero de 2009.

POERSCH, J. M; ROSSA, A. A. (orgs.). **Processamento da Linguagem e Conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

\_\_\_\_\_. Language learning strategies: what every teacher should know. **Applied Linguistics**. v. 15, nº 4, p. 475-477, 1994.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002. p. 213 a 230.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Traducido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

## A CONFIGURAÇÃO ENUNCIATIVA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM ESPANHOL: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA

Maria Valdênia Falcão do Nascimento<sup>65</sup>

Universidade Federal do Ceará

**Resumo:** Examinar a configuração enunciativa de um texto implica tomar como foco o falante e as implicações do seu dizer. Trata-se de fazer referência a como se diz algo e os efeitos desse dizer provocados na interação com o outro. Neste artigo, tratamos da configuração enunciativa em textos com modo de organização argumentativo, produzidos por alunos do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, objetivando identificar e analisar o modo como se dá essa configuração e quais os efeitos de sentido que provoca no texto de forma geral. O trabalho está dividido em duas partes: na primeira, expomos sucintamente o referencial teórico adotado a partir de uma perspectiva Semiolinguística (CHARAUDEAU, 2008) e, na segunda, analisamos um texto argumentativo com o objetivo de investigar como se constitui sua organização enunciativa, especialmente no que diz respeito à manifestação dos comportamentos *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo* assumidos pelo locutor.

Palavras-chave: Semiolinguística. Enunciação. Discurso. Língua.

### INTRODUÇÃO

Considerando que a ação dos sujeitos na sociedade se faz na e pela linguagem, compreender o processo que envolve essa relação é uma condição importante para o engajamento do sujeito nas diferentes práticas sociais em que ele se insere. Charaudeau (2008, p.7) assinala que sendo a linguagem um fenômeno complexo, não se pode reduzi-la a um “simples manejo das regras gramaticais e das palavras do

---

<sup>65</sup> Professora de língua espanhola e prática de ensino de espanhol na Universidade Federal do Ceará. Doutora em Linguística pela UFC. E-mail: valdeniafalcao@yahoo.com.br



dicionário, como tendem a fazer crer a escola e o senso comum”. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar os diferentes aspectos que envolvem a linguagem quer em contexto escolar quer nas diferentes situações comunicativas do cotidiano. No presente trabalho, assumimos os pressupostos da *Teoria Semiollingística*, proposta por Charaudeau (2008), para quem a linguagem deve ser vista como uma “atividade humana”.

Quanto à forma de apresentação do conteúdo, dividiremos nosso texto em duas partes: na primeira, trataremos do referencial teórico adotado, apresentando uma reflexão acerca da manifestação dos comportamentos *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo*, assumidos pelo locutor ao realizar seu projeto de dizer; e na segunda, explicitaremos a metodologia empregada para a coleta do *corpus* e faremos uma análise interpretativa das diferentes versões de um texto com modo de organização predominantemente argumentativo produzido por alunos do Curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal do Ceará. Nosso objetivo consiste em propormos uma reflexão acerca dessas categorias discursivas mobilizadas durante o processo de composição textual.

## **A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA**

Com base nos pressupostos teóricos de Charaudeau (2008), vejamos, inicialmente, como se caracteriza o campo semiollingístico, como se apresentam os participantes do ato enunciativo e como se configuram os diferentes modos de organização do discurso, sendo essas, noções centrais para a compreensão da teoria.

Consideramos relevante uma explicação inicial sobre o porquê de uma análise semiollingística, como a ora proposta, nos estudos sobre a linguagem. Nesse

sentido, vale destacar que seu idealizador<sup>66</sup> propõe um modelo de análise do discurso em três níveis (MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2006, p. 453):

1. **Nível situacional** – também chamado comunicacional. Lugar em que se encontram os dados externos que desempenham o papel de coerções proveniente da identidade dos parceiros e do lugar que eles ocupam na troca. Nesse nível, considera-se as circunstâncias materiais em que o *ato de linguagem*<sup>67</sup> se realiza.

2. **Nível discursivo** – lugar em que se instauram as diferentes maneiras de dizer: o modo de falar (implícitos), os papéis languageiros (relações de força) que se estabelecem entre locutor e interlocutor.

3. **Nível semiolinguístico (ou textual)** – lugar das escolhas linguísticas que configuram o texto: as formas dos signos, suas regras de combinação e seus sentidos, usados para exprimir uma intenção de comunicação, tomados em relação ao quadro situacional e as coerções da organização discursiva.

Considerando-se os níveis de análise propostos, dentro do quadro da *Teoria Semiolinguística*, todo enunciado deve construir seu objeto para análise com uma tripla interrogação: 1. Quais são as condições situacionais do ato de linguagem? 2. Quais procedimentos discursivos ele aciona? e 3. Em que consiste sua configuração contextual?

Nas palavras do autor (2008, p. 21),

O projeto Semiolinguístico deverá tentar responder às questões fundamentais que sustentam toda teoria da significação:

- O que conhecemos do signo e como ele pode ser definido?

<sup>66</sup> **Patrick Charaudeau** é professor de Ciências da Linguagem na Universidade de Paris XIII e diretor do Centro de Análise do Discurso. Publicou obras de referência como *Dicionário de Análise do Discurso* (com Dominique Maingueneau), *Discurso Político* e *Discurso das mídias*.

<sup>67</sup> Noção central dentro da teoria, o ato de linguagem é concebido como “um conjunto de atos significadores que *falam* o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão”. (CHARAUDEAU, 2008, p.20)

- O conceito de comunicação é pertinente em um tal projeto?
  - O que é a competência linguageira e quais são seus componentes?
- Enfim, o que é analisar um texto e, de uma maneira mais geral, qual comentário é possível fazer sobre os atos de linguagem?

Trata-se, portanto, de uma reflexão que vai além daquela feita no âmbito de uma análise do discurso que vê o sujeito como, irremediavelmente, assujeitado a uma dada formação discursiva, sem espaço para manifestação de traços da sua singularidade. Por esse viés, a Semiologia pode ser vista como uma corrente que concebe o discurso como um “jogo comunicativo” entre indivíduos psicossociais e suas produções linguageiras. O falante (sujeito comunicante) é visto como não sendo completamente individual, já que reproduz a voz do “social”; nem completamente coletivo, uma vez que os aspectos psicossociais e situacionais lhe garantem a manifestação de uma certa individualidade.

Vale aqui ressaltar que trabalhos recentes, Possenti (2005), Baptista (2005) e Nascimento (2007), acerca da autoria em textos de escolares, também postulam um sujeito não plenamente assujeitado e que se dá a conhecer mediante um trabalho que realiza com a linguagem durante sua produção textual. A autoria, nessa perspectiva, é conferida por um gesto de individuação do sujeito, isto é, por um modo singular de intervir no próprio texto. Contudo, devido aos limites desse trabalho, não aprofundaremos as questões acerca da autoria e da sua relação com a singularidade do sujeito, para aprofundamento dessas questões, indicamos os trabalhos anteriormente citados.

## OS PARTICIPANTES DO ATO ENUNCIATIVO

A configuração enunciativa de um ato de linguagem tem como determinante um sujeito comunicante (locutor) que ocupa o centro de uma *situação de comunicação* e mantém um espaço de troca com um parceiro (interlocutor). O sujeito comunicante pode ser caracterizado por dois tipos de identidade: uma social e outra discursiva. A primeira o define como aquele que toma a fala, é, portanto, possuidor de um estatuto social e dotado de uma intenção comunicativa, nesse caso, visto como um ser

comunicante; já a segunda define o sujeito comunicante como um ser de linguagem que se expressa ao realizar um processo de enunciação (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2006, p. 458).

De acordo com Charaudeau (2008, p. 45), o ato de linguagem se constitui em um ato interenunciativo entre quatro sujeitos, compondo um lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso não idênticos entre si. O autor postula a existência de dois sujeitos de fala: EU e TU (EUC – eu comunicante e TUi – tu interpretante) que se desdobram em dois sujeitos de linguagem (EUE – eu enunciador e TUD - destinatário). Os dois primeiros são exteriores ao ato de linguagem, enquanto que os últimos são internos, ou seja, seres de palavras que atuam como protagonistas da enunciação. Vejamos como o autor apresenta o circuito gerado pelo ato de linguagem, no qual participam os sujeitos, em uma situação de comunicação:

O EUC (sujeito comunicante) é um sujeito agente (como o TUi), localizado na esfera externa do ato de linguagem, mas, responsável por sua organização. O EUC é o iniciador-responsável pelo ato de produção e é a relação EUC – EUE que produz um certo *efeito pragmático* sobre o Interpretante. O EUC é sempre considerado como uma *testemunha do real*, mas, dentro desse “real”, depende do conhecimento que o TUi tem sobre ele. (CHARAUDEAU, 2008, p. 52, grifos do autor)

Como podemos observar, para que o ato comunicativo tenha sucesso é necessário que a interpretação dada pelo EUi – *sujeito interpretante* coincida com aquela proposta pelo EUC – *sujeito comunicante*. Daí podermos afirmar que o ato de linguagem se desenrola no campo do imprevisível, uma vez que não é possível prever completamente todos os *possíveis interpretativos*<sup>68</sup> resultantes de um ato de linguagem. Vale destacar que todo ato de linguagem é também determinado pelas *circunstâncias de discurso* (condições de produção e de interpretação do ato de linguagem) que envolvem os saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem, quais sejam: o que os parceiros sabem um do outro e o que estes sabem da situação de comunicação.

<sup>68</sup> Constituem as representações linguageiras das experiências dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo ou comunidade.

Trata-se, em suma, de não confundir os *parceiros do ato de linguagem*, seres sociais e psicológicos, externos ao ato, mas inscritos nele (Locutor-emissor e Interlocutor-receptor), dos *protagonistas da enunciação*, seres de linguagem, internos ao texto (Enunciador e Destinatário). Uma vez conhecidos os sujeitos envolvidos no ato de linguagem, interessa-nos examinar como esses sujeitos organizam enunciativamente seu discurso. Passemos a esse ponto.

## OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Conforme Charaudeau (2008), os diferentes procedimentos discursivos pelos quais o discurso se organiza podem ser de ordem *enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa*. Cada uma dessas ordens de organização corresponde a um modo de organização do discurso com uma *função de base* específica. De acordo com o autor, cada função corresponde a uma finalidade discursiva do projeto de fala do locutor e tem em conta as respostas aos seguintes questionamentos: O que é enunciar? O que é descrever? O que é contar? E o que é argumentar? Tal organização consiste em uma encenação discursiva (“mise-en-scène”) na qual,

O locutor, mais ou menos consciente das restrições e da margem de manobra proposta pela *Situação de comunicação*, utiliza *categorias de língua*, ordenadas nos *Modos de organização do discurso* para produzir sentido, através da configuração de um *Texto*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 75, grifos do autor)

Passemos a uma breve explicação de cada modo de organização caracterizado pelo autor.

De modo resumido, podemos dizer que o Modo Enunciativo cumpre uma função particular na organização do discurso, cabendo-lhe dar conta da posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros, o que resulta na construção de um **aparelho enunciativo**. O Modo Descritivo tem a função de identificar e qualificar seres de maneira objetiva ou subjetiva; já o Modo Narrativo visa construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um

relato, e, por fim, o Modo Argumentativo objetiva expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.

O autor propõe, ainda, uma importante distinção entre o Modo de organização Enunciativo e o processo de Modalização. Este último visto como uma *categoria de língua* que reúne o conjunto dos procedimentos estritamente linguísticos, os quais permitem tornar explícito o ponto de vista do locutor, enquanto o Modo Enunciativo constitui-se numa *categoria de discurso* que aponta para a maneira pela qual o sujeito comunicante age na encenação do ato de comunicação. É importante observar que embora se tratem de categorias de níveis diferentes (língua e discurso) ambas estão intimamente ligadas, isto ocorre porque “assim como as categorias de língua permitem a constituição do discurso, as categorias de discurso têm sua contrapartida nas categorias de língua” (CHARAUDEAU, 2008, p. 81).

Neste trabalho, temos como objetivo analisar a configuração enunciativa de um determinado ato de comunicação, qual seja, textos produzidos em sala de aula por futuros professores de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE). Para esse fim, interessa-nos descrever como se dá essa configuração, tomando como foco, particularmente, o Modo de Organização Enunciativo. Vejamos, a seguir, quais são os componentes que caracterizam esse Modo e como podemos conduzir uma análise interpretativa, tendo em vista examinar o funcionamento das categorias discursivas associadas a esse Modo de organização na construção do texto.

## **OS COMPORTAMENTOS ALOCUTIVO, ELOCUTIVO E DELOCUTIVO**

Na caracterização do Modo Enunciativo podem-se distinguir três funções assim dispostas: 1ª. Estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor num comportamento dito ALOCUTIVO; 2ª. Revelar o ponto de vista do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; 3ª. Retomar a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO.

No **Comportamento Alocutivo**, o locutor enuncia *sua posição* em relação ao interlocutor no momento em que, com o seu dizer, o *implica* e lhe impõe um

comportamento. Assim, o locutor age sobre o interlocutor (ponto de vista acional) e, na instância de enunciação, atribui “papéis linguageiros”<sup>69</sup> a si e ao interlocutor. No segundo tipo de comportamento, qual seja o **Elocutivo**, o locutor enuncia *seu ponto de vista* sobre o mundo (o Propósito referencial), sem que o interlocutor esteja implicado nessa tomada de posição. Já no **Comportamento Delocutivo**, o locutor *se apaga* de seu ato de enunciação e não implica o interlocutor. É o caso das diferentes formas de discurso relatado. As modalidades delocutivas são *desvinculadas* do locutor e do interlocutor. O propósito existe em si, e se impõe aos interlocutores em seu modo de dizer: “Asserção” ou “Discurso relatado” (CHARAUDEAU, 2008, p. 83, 100).

São esses três componentes da construção enunciativa que permitem tratar da relação de influência que o locutor tenta construir sobre seu interlocutor, do ponto de vista do locutor sobre o mundo e da relação mantida com outros discursos. Cabe ressaltar que se trata sempre de uma “encenação discursiva”, em que o sujeito comunicante mantém a ilusão de controle e de saber sobre as circunstâncias de produção e de interpretação discursiva.

Consideramos pertinente esclarecer, com mais detalhes, a concepção de locutor, interlocutor e enunciador assumida pelo autor:

Para Charaudeau (1998c), por exemplo, que propõe um modelo da comunicação com dois espaços, interno e externo, o **locutor** é um dos parceiros externos ao ato de enunciação, o sujeito comunicante, que toma posse da palavra, em quem se situa o projeto de fala. Simetricamente, o **interlocutor** (ou sujeito interpretante) é o outro parceiro, o receptor, que recebe e interpreta o ato de comunicação que lhe é endereçado. Por oposição, o **enunciador** é um ser de fala que está presente (ainda que se apagando) nos enunciados produzidos. (MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2006, p. 311, grifos nossos)

O autor ainda utiliza a seguinte ilustração para exemplificar os conceitos:

---

<sup>69</sup> Esses papéis podem ser de dois tipos: 1. O suj. falante se enuncia em posição de superioridade (relação de força); 2. O suj. falante se enuncia em posição de inferioridade (relação de petição).

Um pai que exclamaria diante de seu filho que entra em casa completamente coberto de lama: “Ah, que bonito!” julga, como locutor, que seu filho está sujo e que deveria tomar banho, embora, como enunciador, exprima um julgamento aparentemente positivo. Como locutor, ele sustenta um julgamento negativo, mas, ao mesmo tempo, situa-se nele um projeto de fala, que consiste em exprimir o inverso daquilo que pensa, ficando a cargo de seu interlocutor compreender o que significa essa inversão (ironia). Dito de outra forma, presume-se que o locutor sabe o que quer dizer e, para isso, utiliza-se dessa diferença de natureza entre locutor e enunciador. (MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2006, p. 311)

Feitos esses comentários iniciais, aprofundaremos, a seguir, durante a análise, nossas considerações a respeito da configuração enunciativa construída pelo sujeito comunicante durante a sua produção textual.

## **ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO ENUNCIATIVA**

Antes de passarmos à análise do *corpus* proposto, convém destacar a metodologia empregada no tocante aos procedimentos de coleta e aos sujeitos da pesquisa.

O texto selecionado para análise faz parte de um *corpus* de pesquisa que conta com 60 (sessenta) produções, em língua espanhola, produzidos e recolhidos no Curso de Graduação em Letras (habilitação Português-Espanhol) da Universidade Federal do Ceará, no segundo semestre de 2006, durante a disciplina de Compreensão e Produção de Textos em Espanhol. O referido *corpus* foi coletado para nossa Dissertação de Mestrado (NASCIMENTO, 2007) cujo objetivo, na ocasião, foi analisar a assunção da autoria na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira. No presente trabalho, tendo em vista os objetivos traçados e a exiguidade do espaço que caracteriza o ensaio científico, analisaremos apenas as versões de um dos textos produzidos.

A coleta do *corpus* foi realizada do modo como detalhamos a seguir:

Acompanhamos, semanalmente, as aulas ministradas na disciplina de Compreensão e Produção de Textos em Espanhol, na Universidade Federal do Ceará. Recolhemos os textos produzidos pelos alunos logo após completarem o processo de refacção textual conduzido pela professora da disciplina.

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**



Para a produção da primeira versão de cada texto, os alunos foram, inicialmente, expostos a um texto motivador analisado pela professora em sala. Em seguida, produziram um rascunho, no qual anotaram suas idéias iniciais (tormenta de idéias), a tese a ser defendida e os argumentos que deveriam empregar. Depois dessa atividade inicial, desenvolveram a primeira versão do texto que ao final foi entregue a outro colega de sala para ser avaliada.

Em um segundo momento, os alunos retomaram seus textos para analisar a avaliação feita pelo colega, após o que produziram a segunda versão do texto, etapa em que aceitaram ou recusaram, de modo total ou parcial, as intervenções feitas pelo colega de sala. Essas intervenções foram de ordem gramatical, textual ou discursiva. Ao término da segunda versão, esta foi entregue à professora para uma segunda avaliação do texto.

Em um terceiro momento, os alunos voltaram a seus textos e de posse da segunda avaliação, repetiram os mesmos procedimentos da etapa anterior. A terceira versão foi considerada a etapa final. Após cada trabalho, a professora avaliou o processo, atribuindo uma nota aos alunos correspondente, não apenas à versão final do texto, mas a todo o processo de produção que envolveu a confecção das versões durante o processo de refacção em sala de aula.

Na análise proposta dos textos construídos, examinaremos como o sujeito comunicante (locutor) organiza a configuração enunciativa do seu texto, isto é, como estabelece uma relação de influência com o seu interlocutor (comportamento alocutivo); como enuncia seu ponto de vista sobre o objeto discursivo (comportamento elocutivo) e em como retoma a fala de um terceiro (outros discursos), num (comportamento delocutivo), tendo em vista realizar seu projeto de dizer. Utilizaremos a terminologia proposta por Charaudeau (2008) para referir aos sujeitos da comunicação: sujeito comunicante (locutor), sujeito interpretante (interlocutor), sujeito enunciante (enunciador) e sujeito destinatário.

A fim de preservar a identidade do produtor do texto, indicaremos somente as iniciais do seu nome.

### ***Tema 02 - (1ª versão)***

**Aluno R. C.**

***Las películas de acción***

*Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción”. Eso no suena como una exageración. De hecho estas películas han cambiado mucho, los argumentos casi no existen, los héroes están descaracterizados y las situaciones vividas por ellos son las más inverosímiles posibles; como dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.*

*Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe y el motivo de eso también es del conocimiento de todos: el dinero, el lucro. ¡Ni las artes se respeta ya! Los directivos dicen que producen las películas que el público pide, transmitiendo la idea de que son muy buenitos y su deber es satisfacer la “voluntad” de aquellos.*

*La verdad es que antes se buscaban resultados económicos, pero actualmente parece que no se busca nada más que eso. La gente sigue asistiendo a esas películas porque están llenas de esperanza. Quizá un día dichoso consigan asistir a una buena. Mientras van asistiendo, llenan los bolsillos de los productores y éstos “producen” más.*

Inicialmente, no que tange ao comportamento elocutivo, ou seja, em como o locutor enuncia seu ponto de vista sobre o objeto discursivo, inicialmente, chamamos a atenção para o enunciado em discurso direto - *Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción*, com o qual o locutor pondera que os filmes de hoje não são verossímeis, incorrendo, assim, em uma avaliação negativa. Também podemos perceber esse ponto de vista nos enunciados destacados *Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe*. De acordo com Charaudeau (2008, p. 85), as modalidades de avaliação: **opinião** e **apreciação** estão associadas ao comportamento elocutivo assumido pelo locutor. É através dessas categorias, que podemos perceber a manifestação dos diferentes comportamentos discursivos, como é possível observar da passagem destacada.

Em seguida, no segundo parágrafo, o locutor enuncia da posição de alguém que se coloca como um amante dos filmes de ação de décadas passadas. Ao enfatizar que as mudanças sofridas por esses filmes se deram por fatores econômicos, mantém o ponto de vista de que tais mudanças foram negativas, e, para tanto, apóia-se no argumento de que os responsáveis por elas visavam apenas ter lucro, o que equivaleria a ganhar dinheiro.

Notemos que o locutor repete um discurso mantido por opositores ao sistema capitalista que consideram que, nesse sistema, objetiva-se unicamente o lucro em detrimento de outros valores. Essa interpretação se pauta também pela forma como ele coloca o seguinte enunciado no texto, referindo-se às artes de modo geral: *¡Ni las artes se respeta ya!*. Podemos deduzir que associa as artes ao mercado; nesse caso, evidencia-se a noção de arte como produto que se vende e se compra e, dessa ótica, se inscreve no universo capitalista. O locutor, por meio dos enunciados avaliativos mobilizados, cria para si mesmo a imagem de um enunciador engajado politicamente e que defende causas ligadas às artes e à cultura em geral.

Os posicionamentos, isto é, o ponto de vista assumido que enfatizamos, dão mostras do comportamento elocutivo do locutor, de como esse expressa seu ponto de vista sobre o objeto discursivo. A seguir, examinaremos como procura manter uma relação de influência sobre o interlocutor (comportamento alocutivo) e como isso se manifesta internamente pela maneira como o sujeito enunciadador se exprime na linearidade do dizer.

Assinalamos, inicialmente, a ironia com que é feita a referência aos diretores dos filmes de ação, o que podemos ver no uso da expressão *muy buenitos*, quando o adjetivo *bueno* aparece junto ao sufixo *-ito* assumindo, nesse caso, um valor afetivo em lugar de um valor diminutivo. Com esse estratagema, sugere que os diretores tentam passar uma imagem falsa para os fãs desse tipo de filme a fim de conquistar sua confiança. Vale notar ainda o uso das aspas em “*voluntad*” usadas para chamar a atenção do interlocutor sobre o sentido com que a palavra está sendo empregada. Neste sentido, o locutor emprega o termo de forma irônica, já que, na verdade, quer questionar

se essa “*voluntad*” (vontade) realmente existe, ou se trata apenas de um discurso que os diretores de filmes sustentam para justificar suas ações. Por essa ótica, podemos dizer que as aspas são usadas para direcionar a interpretação do interlocutor.

Na primeira parte, do terceiro e último parágrafo, ao enunciar *La verdad es que... pero*, inscreve um discurso com o qual entra numa relação de solidariedade ou de antagonismo. Busca orientar a interpretação do seu destinatário no sentido de que embora se compare e se defenda a supremacia dos filmes de antigamente em relação aos de hoje, sabe-se que o fator econômico sempre foi preponderante, mas nunca de modo tão grave e tão determinante quanto o é em nossos dias.

Ao final do parágrafo, aspeia “*producen*” a fim de enfatizar esse ponto específico do seu dizer e, neste sentido, é como se dissesse a seu interlocutor: “veja, eles não produzem nada, esse discurso não é verdadeiro”. Com base nisso, notamos que o efeito dado pela inserção das aspas é o de ironia, uma vez que, enquanto internamente o sujeito enunciador sustenta que os produtores produzem cada vez mais filmes, cria-se o efeito de ironia pretendido pelo locutor, de que, na verdade, não há produção, e o que se questiona é a constante repetição desses filmes, todos conformados a uma fórmula e enxertados dentro de uma forma absolutamente previsível.

Como podemos perceber, o locutor emprega diferentes estratégias, tendo em vista, orientar a interpretação do interlocutor, quais sejam: o uso de aspas; a inscrição de discursos correntes como argumento de autoridade para corroborar seu ponto de vista, além do emprego de adjetivos avaliativos para modalizar o seu dizer. Estes procedimentos dão mostras do trabalho do sujeito comunicante com a linguagem, e desvelam sua singularidade ao enunciar, por meio do *como* esses diferentes procedimentos são agenciados no texto.

Por fim, vejamos como o locutor retoma a fala de um terceiro (outros discursos), num comportamento delocutivo, tendo em vista realizar seu projeto de dizer.

Na produção de R. C., há a inserção de dois enunciados como discurso direto, procedimento discursivo, que, segundo Charaudeau (2008), constitui-se numa

modalidade que caracteriza o comportamento delocutivo. Ao fazer uso desse procedimento, como podemos ver pelos enunciados: *Hoy día es muy común oír uno diciendo:*”- *Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción*” e em *como dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia”*. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad, o enunciador “se apaga”, ainda que momentaneamente, do ato de enunciação, abrindo espaço para inserção de enunciados que não lhe pertencem (ponto de vista externo). Podemos considerar que esse procedimento adotado pelo sujeito ao enunciar visa a conquistar a confiança do interlocutor, a fim de garantir a adesão a seu ponto de vista.

A análise empreendida nos permite concluir que em um texto com sequência argumentativa predominante é possível perceber a coocorrência dos três tipos de comportamentos enunciativos destacados e que essa configuração enunciativa aponta para um sujeito que faz escolhas ao enunciar, e que ao recortar o espaço do dizível, também dá mostras da sua singularidade.

No que se refere à segunda e à terceira versão da produção de R.C., vale observar que não houve mudanças nas diferentes modalidades de comportamento assumidas pelo locutor do texto e que ora analisamos. Registramos, no entanto, mudanças na forma de construir alguns dos posicionamentos assumidos. Passemos a algumas considerações sobre a segunda e a terceira versão do texto de R.C.

### **Tema 02 - (2ª versão)**

**Aluno R. C.**

#### ***Las películas de acción***

*Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción”. Eso no suena como una exageración. Estas películas efectivamente han cambiado mucho, los héroes están descaracterizados y las situaciones que viven los personajes son lo que hay de más inverosímil; además de eso los argumentos casi no existen. Con respecto a ello, dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.*

*Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe y el motivo también se conoce: el deseo de detener ventajas en todo. ¡Ni a las artes se respeta ya! Los directivos dicen que producen las películas que el público pide, con lo que transmite la idea de que es su deber simplemente satisfacer la “voluntad” de aquellos.*

Como podemos notar, os três parágrafos da primeira versão são condensados em apenas dois. O terceiro parágrafo é suprimido e retomado na terceira versão, como veremos a seguir.

Da segunda versão, destacamos a inserção do enunciado *el deseo de tener ventajas en todo*, que, embora uma interpretação possível seja a de que não se refira diretamente ao dinheiro e ao lucro, tal como tinha ocorrido na primeira versão, recupera esse sentido de forma subentendida. É interessante notar que esse enunciado se inscreve num dado discurso sobre os brasileiros, qual seja, o de que o brasileiro gosta de levar vantagem em tudo. Sendo assim, ao empregar a palavra “*ventajas*”, que funciona dentro de uma dada prática discursiva, no caso aquela que identifica o brasileiro com a idéia de aproveitador, sem escrúpulos, de qualquer situação em seu benefício, o locutor acaba por agregar ou introduzir esses sentidos no seu texto. Vale dizer, ainda, que “vantagem” pode remeter ao lucro, a posse ou ganho de dinheiro e isso, muitas vezes, pode ser alcançado a qualquer custo. Dessa forma, um interlocutor, pertencente a uma dada comunidade discursiva poderia, ao se inserir numa certa prática com a linguagem, recuperar e reforçar esse sentido. Diante disso, estamos em consonância com a asserção de Bakhtin (1929) de que as palavras estão carregadas de sentido e esse se constrói social e ideologicamente.

Além da alteração examinada, identificamos que houve a supressão do enunciado *transmitiendo la idea de que son muy buenitos*, presente na primeira versão, ponto que merece ser melhor analisado. Dessa forma, avançando na análise, observamos que, com o apagamento do referido enunciado, desaparece do texto a dimensão irônica que demonstra o ponto de vista do locutor quanto ao caráter dos diretores do cinema. Com a forma em diminutivo “*buenitos*” seria como se dissesse numa interpretação

possível: é isso mesmo, eles pensam que nos enganam com essa aparência de bonzinhos, mas não nos enganam.

Passemos às alterações da terceira versão.

**Tema 02 - (3ª versão)**

**Aluno R. C.**

### ***Las películas de acción***

*Hoy día enriquecer es el objetivo de toda la gente. El deseo de obtener ventajas en todo ha afectado incluso las artes, sobretudo el cine. Frecuentemente se oye uno diciendo: “- Las películas de ahora son muy previsibles, principalmente las de acción”. Eso no suena como una exageración. De hecho estas películas han cambiado de manera extraordinaria.*

*Antiguamente los héroes eran más bien caracterizados y las situaciones las que vivían los personajes, más verosímiles. Actualmente los argumentos se han deteriorado y la incoherencia reina absoluta en las películas de acción. Con respecto a ese cambio, declara José María Guelbenzu: “No se ahorraban emociones, pero tampoco se ahorraba coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.*

*Los directivos dicen que producen las películas que el público les pide, con lo que transmiten la idea de que simplemente satisfacen la “voluntad” de los espectadores. La verdad es que, aunque se buscaban resultados económicos, había cierto compromiso con el público y, en cambio, se producían buenas películas; sin embargo hoy día, se puede añadir a esa falta de compromiso, la pasividad del público, que no tiene ya la crítica que tenía antaño y sigue asistiendo a esas malas películas – quizá con la esperanza de que un día asistirá a una que sea buena – y llenando los bolsillos de los productores.*

*Seguro que es difícil, pero si la gente se despierta y empieza a rechazar tales películas, probablemente esta situación puede cambiar y uno, finalmente, podrá volver a deleitarse con buenos cines de acción.*

Na terceira e última versão, embora o locutor a inicie com a mesma expressão usada nas versões anteriores, *Hoy día*, notamos que, enquanto nas duas primeiras versões o objeto discursivo foi abordado de forma direta através da inserção de outro enunciador, por meio do discurso direto; nessa terceira versão, inscreve,

inicialmente, enunciados ligados a um discurso contrário à doutrina capitalista, o que, entretanto, não altera o ponto de vista do locutor sobre seu objeto discursivo.

Com a mudança na organização dos argumentos, o primeiro parágrafo é desmembrado em dois. No segundo parágrafo, o locutor aponta as principais diferenças que observa entre os filmes de hoje e os que considera como de *antiguamente*, procurando mobilizar sentidos que reforcem seu ponto de vista. É-nos também possível perceber que este escreve com base numa imagem pré-construída do seu interlocutor, em função dele ajusta sua linguagem e agencia diferentes recursos linguísticos, procurando influenciá-lo. Tais mecanismos, como dissemos, anteriormente, concorrem para caracterizar o comportamento alocutivo em que o locutor busca influenciar ou agir sobre seu interlocutor.

O parágrafo de conclusão, ausente nas versões anteriores, não acrescenta nenhuma informação nova ao texto. O locutor limita-se a emitir uma opinião sobre o que o público poderia fazer para forçar os diretores a apresentarem bons filmes de ação. Entretanto, as sugestões que faz, a exemplo de, *pero si la gente se despierta y empieza a rechazar tales películas*, está associada a discursos como os que encontramos na esquerda política ou em movimentos ligados a associações e sindicatos nos indicativos de greve.

De forma resumida, podemos dizer que, nas três versões do texto de R.C., há um ponto de vista explícito do locutor, tanto em relação aos filmes de ação que a indústria cinematográfica produz atualmente quanto em relação à postura do público diante dessas produções. Vemos, ainda, como ele articula discursos e intervém sobre a linearidade do dizer de modo a tentar direcionar a interpretação do interlocutor. Para tanto, mobiliza diversos recursos da linguagem, como a utilização do discurso relatado e da modalização em discurso segundo, além do aspeamento e da inserção de enunciados irônicos, o que nos permite identificar os comportamentos que vimos analisando, quais sejam, o *elocutivo*, o *alocutivo* e o *delocutivo*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expusemos, falar da configuração enunciativa de um texto inclui falar sobre o ponto de vista enunciativo expresso na linguagem, o que implica tomar como foco o falante e as implicações do seu dizer.

É interessante notar que, como diz Bakhtin (Voloshinov) (1929), falamos sempre com a palavra dos outros, o que significa dizer que os sentidos atribuídos às palavras são construídos social e historicamente, o sentido não nasce no momento em que pronunciamos as palavras. Destarte, podemos relacionar essa conclusão com os efeitos provocados pelo dito e pelo como é dito, o que envolve, portanto, a atitude que o locutor assume diante do seu dizer, ou seja, a como ele modaliza seu discurso tendo em vista cumprir com seu objetivo de comunicação, ou, nas palavras de Baptista (2005), cumprir com o seu projeto de dizer, para o que se servirá de diferentes manobras e estratégias, tendo em vista orientar a atitude interpretativa do seu interlocutor.

Um estudo da configuração enunciativa de textos argumentativos, como o ora realizado, pode contribuir para a compreensão do processo que envolve tanto a construção do enunciado como o seu contexto de produção, o que nos leva a desvelar um pouco mais a complexidade que envolve a tessitura textual. Dessa forma, pensamos concorrer para os estudos voltados para essa problemática, qual seja, a da produção de textos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2004.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola.** Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

NASCIMENTO, Maria Valdênia F. do. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, UFC, 2007.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Perspectiva.** Florianópolis, v 20, n.01 p. 105-124, jan/jun. 2002.

# RESENHAS

## **LINKANDO EXPERIÊNCIAS EM RELATOS DE PESQUISAS E ENSINO DE E/LE**

Rubenita Alves Moreira dos Santos<sup>70</sup>

O ensino do Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil, desde a união aduaneira do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) a 01 de janeiro de 1995, para ficar num exemplo um tanto quanto recente, vem-se expandindo constantemente, o que é observado pela oferta e procura desse idioma nos institutos e nas escolas de línguas. Essa expansão do ensino e aprendizagem do espanhol se reflete nos meios acadêmicos, através da crescente quantidade de trabalhos e pesquisas de E/LE nas escolas brasileiras. Algumas dessas pesquisas estão relatadas no livro ora resenhado.

Espanhol e ensino: relatos de pesquisas (Org. Carvalho, T.L., Mossoró: UERN, 2012, 156 páginas. ISBN 978-85-7621-05-5) apresenta, conforme enunciamos, o resultado de pesquisas realizadas por professores e pesquisadores de diversas instituições brasileiras de ensino superior. É prefaciado pela professora Isabel Leal, que fala da polêmica suscitada pela chamada “Lei do Espanhol” — a Lei Federal n° 11.161/05, que estabelece a obrigatoriedade da oferta do espanhol em Instituições de Ensino — e apresentado pela professora Tatiana Lourenço de Carvalho, que enfatiza a importância desses artigos, visto trazerem “uma socialização de conhecimentos”, pois são recortes de trabalhos desenvolvidos, ou em desenvolvimento, em monografias, dissertações e teses.

O livro é composto de catorze artigos, ou capítulos-relatos, três escritos em espanhol e o restante em português. Visto havermos comentado sobre o ensino de E/LE, impõe-se que comecemos a explanação com os artigos que tratam diretamente da

---

70 Professora-tutora a distância dos cursos semipresenciais de Literatura Espanhola e Hispano-americana do Instituto UFC Virtual / Universidade Aberta do Brasil. Pesquisadora no Grupo de Estudos em Residualidade Literária e Cultural da Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Formação de Tradutores. Mestre em Letras. [rubenita@ymail.com](mailto:rubenita@ymail.com)

experiência em ensino. Esse assunto é abordado em seis capítulos-relatos: o primeiro, o quinto, o sétimo, o nono, o décimo segundo e o décimo quarto.

O primeiro e o décimo quarto capítulos-relatos analisam experiências relacionadas ao uso de verbos espanhóis no ensino de E/LE — os outros abordam outros campos de pesquisa. Desses dois, o primeiro, cujo título é *(No) Efectos de la enseñanza en las clases de E/LE a brasileños: resultados y reflexiones* (p.17-24), de Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, traz reflexões acerca das consequências das limitações impostas pelos materiais didáticos que abordam o tema da impessoalidade verbal. Já o décimo quarto artigo, de Pedro Adrião da Silva Júnior, intitulado *El uso de los verbos con irregularidad en la raíz en textos de alumnos de la UERN: análisis y reflexión* (p.163-166), partindo da reflexão de erros cometidos por alunos do 5º e do 6º período da Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, analisa o emprego dos verbos de irregularidades na raiz.

Quanto aos demais artigos que abordam o tema ensino-aprendizagem, no quinto capítulo-relato, intitulado *Entre el lugar de la resistencia y el lugar del aprendizaje: “professora, tú pode falar português?”* (p.59-68), as autoras Ester Dias de Barros e Valesca Brasil Irala se propõem refletir sobre o que significa para o aluno de outra língua colocar-se como sujeito falante da língua estrangeira e, a partir dessa reflexão, procuram compreender as possíveis implicações que levam os alunos a recusarem escutar o outro idioma. Quanto ao artigo que corresponde ao sétimo capítulo-relato, *O ensino da língua espanhola a partir da abordagem intercultural* (p.79-86), Aline Silva Gomes traz estudo sobre uma proposta de ensino de E/LE com foco na abordagem intercultural. Sobre o nono capítulo, no artigo *Prática pedagógica e ensino de E/LE: alguns saberes necessários à sua formação* (p.97-108), as autoras Regiane Santos Cabral de Paiva e Maria Lúcia Pessoa Sampaio pretendem contribuir com a formação didática do professor de E/LE, a partir de teorias da Pedagogia. Já no décimo segundo capítulo, intitulado *Um estudo preliminar sobre o imaginário de aprendizes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino brasileiro com relação à língua espanhola* (p.129-140), a autora Paula Barros Raizer desenvolve um estudo sobre o

imaginário da língua espanhola no Brasil, mais especificamente em Brotas, interior de São Paulo.

Outro capítulo há que trata de tempos verbais, mas com o enfoque voltado para os livros didáticos. É o quarto capítulo-relato, *A abordagem dos tempos verbais em livros didáticos de língua espanhola: uma análise sociolinguística* (p.49-58), de Valdecy de Oliveira Pontes. O autor analisa como é feita a abordagem dos tempos verbais em livros didáticos de língua espanhola, tomando como ponto de partida a constatação das dificuldades encontradas por estudantes brasileiros de espanhol no que diz respeito ao estudo das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade.

Além dos relatos que abrangem especificamente o campo de ensino, uma ferramenta muito utilizada pelos professores de E/LE é a utilização de textos literários. Essa ferramenta vem-se mostrando excelente ao auxiliar o aluno no processo de aquisição tanto do conhecimento do idioma quanto de elementos socioculturais de povos hispanofalantes. Há de levar-se em conta a abrangência de como trabalhar a literatura num ambiente de ensino, visto a diversidade do uso linguístico que essa ferramenta apresenta, desde o falar erudito ao falar popular, mostrando, assim, diferentes registros linguísticos.

Parte disso é demonstrada nos relatos de dois artigos, o segundo e o oitavo. No segundo capítulo-relato, cujo título é *O texto literário e o ensino do espanhol no Brasil* (p.25-36), as autoras Orfa Noemí Gamboa Padilla e Maria Lúcia Pessoa Sampaio apresentam reflexões sobre o ensino de E/LE em experiências de leituras da poesia de César Vallejo. Já o oitavo capítulo-relato, escrito por Girlene Moreira da Silva e intitulado *Crenças de professores de espanhol com relação ao uso do texto literário nas aulas do Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza* (p.87-96), traz dados a respeito das crenças de professores de espanhol de escolas públicas de Fortaleza – CE sobre o uso do texto literário nas aulas de E/LE.

Internet e computador. Cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação (TIC) fazem parte do nosso cotidiano e no âmbito educativo observa-se

que sua aplicabilidade se dá não apenas em ambientes virtuais de educação a distância (EaD), como também em cursos presenciais.

No livro ora resenhado, são cinco os relatos sobre o uso de algumas dessas novas tecnologias no ensino de E/LE. Correspondem aos terceiro, sexto, décimo, décimo primeiro e décimo terceiro capítulos-relatos. O relato que corresponde ao terceiro capítulo, intitulado *Leitura e tecnologia da informação e comunicação: reflexões num âmbito universitário de espanhol como língua estrangeira* (p.37-48), de Cristina Vergnano-Junger, traz reflexões sobre as relações que vêm sendo construídas pelos professores com os gêneros digitais e os recursos dos ambientes virtuais; mostra as diferenças entre trabalhos on-line e off-line; e apresenta algumas das dificuldades dessa nova realidade encontrada pelo professor em sala de aula. No sexto capítulo intitulado *Gêneros digitais em livro didático de Espanhol como LE: análise de proposta de atividade envolvendo o endereço eletrônico* (p.69-78), as autoras Érica Campos Paiva e Tatiana Lourenço de Carvalho mostram resultados de uma pesquisa sobre propostas didáticas envolvendo o gênero digital endereço eletrônico. Quanto ao décimo capítulo, intitulado *Estudo de um 'blog' educacional de língua espanhola sob a perspectiva bakhtiniana: a construção composicional* (p.109-118), o autor Fabrício Paiva Mota, tendo observado que professores de diversas áreas de conhecimento passaram a utilizar o *blog* como ferramenta pedagógica e que os professores de língua estrangeira o utilizam para o desenvolvimento de habilidade escrita, pretende neste artigo caracterizar o *blog* educacional como gênero digital.

Na continuidade dos artigos que trazem reflexões acerca dos impactos das novas tecnologias no ensino de E/LE, vem o décimo primeiro capítulo-relato, intitulado *Propostas de atividades e habilidades comunicativas e tecnológicas no ensino de língua espanhola online no Instituto UFC Virtual* (p.119-128), de Elaine Cristina Forte-Ferreira, Samuel de Carvalho Lima e Vicente de Lima-Neto. Os autores analisam quais habilidades são exigidas dos alunos de língua espanhola nas atividades online propostas no curso Letras/Espanhol do Instituto UFC Virtual, levando em consideração as dimensões tecnológicas do contexto de EaD em AVA. Por fim, no décimo terceiro capítulo-relato, intitulado *Professor imigrante 'versus' aluno nativo em TICs:*

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013**

**ISSN 2318-0099**

*desfazendo mitos no ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira* (p.141-162), Rita de Cássia Rodrigues Oliveira afirma que não há como caracterizar e/ou classificar os alunos e docentes envolvidos atualmente com as TICs. Nesse sentido, a autora pretende desfazer o mito dicotômico propagado pelo estudioso Marc Prensky de que os professores são imigrantes, visto terem nascido antes da era digital, e os alunos são nativos digitais, por terem nascido na era digital propriamente dita. No trabalho, há destaque para a ideia de o letramento ser um processo e não um produto, e de o multiletramento digital ser mais que o uso instrumental de softwares e ferramentas, visto requerer a inserção dos leitores usuários de TICs em práticas digitais letradas.

Os autores dos catorze artigos deste livro expõem com clareza suas experiências na área do ensino de E/LE e assim Espanhol e ensino: relatos de pesquisas serve e servirá de fonte de consultas para muitos que pesquisam e/ou ensinam o espanhol em escolas brasileiras. Servirá também para os que, vivenciando essa experiência em outros países lusofalantes, queiram fazer um estudo comparativo do ensino de E/LE no Brasil e em seu próprio país.

Entendemos que o presente livro é de muita utilidade para os que pesquisam e ensinam o idioma espanhol. Entendemos também que os artigos que o compõem versam sobre temas relevantes para estudantes, professores e pesquisadores de E/LE e, assim, *linkando* experiências, organizamos os capítulos-relatos em blocos temáticos, a fim de que referidos artigos sejam mais rapidamente localizados.