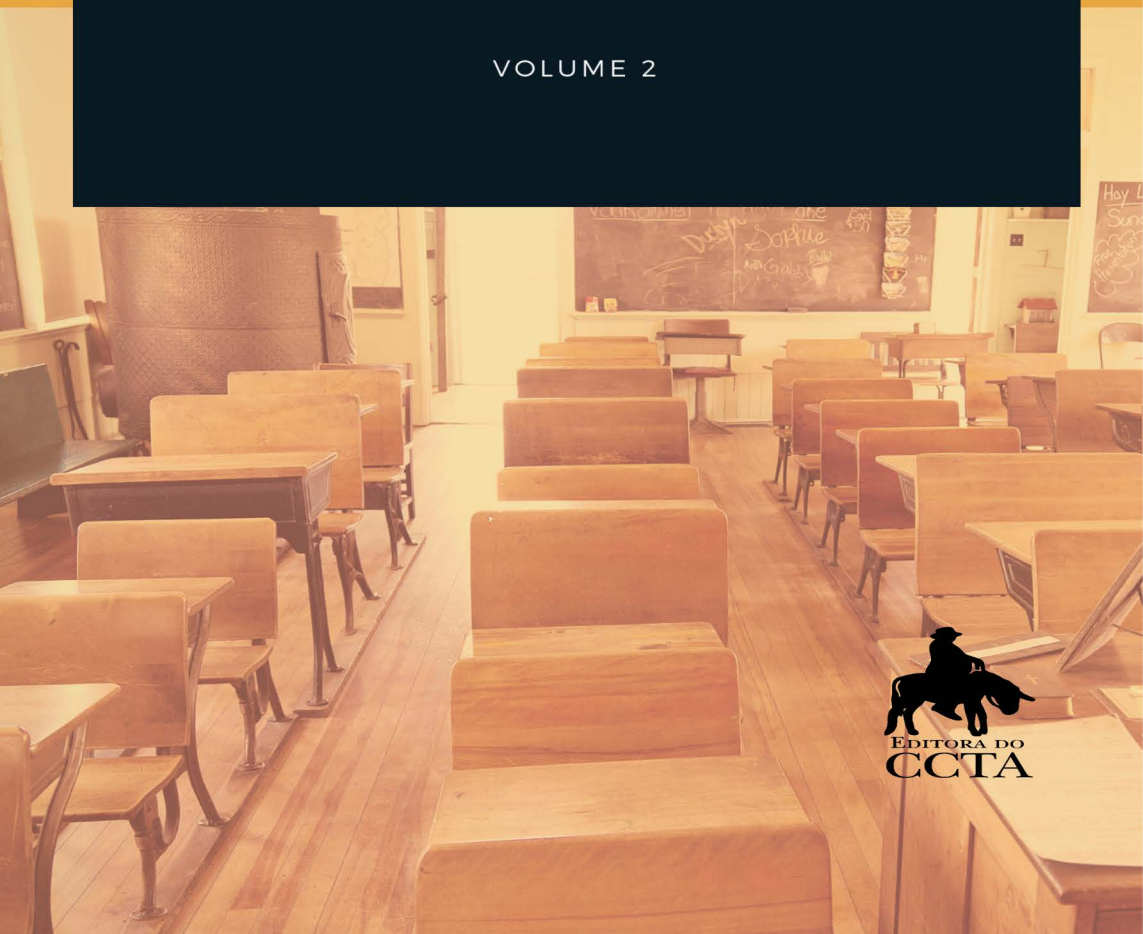


ORG. ADRIANA COSTA E ENEIDA GURCEL

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

VOLUME 2




EDITORA DO
CCTA

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

ADRIANA CLÁUDIA COSTA
ENEIDA GURGEL
ORGANIZAÇÃO

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2019

APRESENTAÇÃO

Este e-book favorece a reflexão sobre os diversos assuntos presentes na nossa rotina docente e que nem sempre temos a oportunidade de discutir mais profundamente. Nesse sentido, como o próprio nome da obra sugere, visamos aqui repensar e redescobrir o ensino de línguas estrangeiras, abordando temas relacionados com os ensinamentos de inglês, espanhol, francês, Libras e português para estrangeiros. Trazemos doze artigos, nos quais nós autores dialogamos de forma harmônica e, principalmente, com o leitor. Nestes textos, podemos conhecer as experiências de cada um, o que engrandece o fazer acadêmico, na medida em que debatemos sobre a docência, questionando-nos sobre as diversas enquetes relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os artigos que ora apresentamos, tendo como ponto em comum a reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, trazem uma variedade de propostas que, sob diversas perspectivas ressaltam a vinculação entre o pensar acadêmico e a prática em sala de aula. Em alguns textos, encontraremos propostas metodológicas, como em “Uma proposta de ensino-aprendizagem de Francês aplicado à Gastronomia com base na Pedagogia de Projetos”, em “Propostas de atividades para o estímulo ao respeito dos direitos humanos nos cursos de Francês Língua Estrangeira” e em “Propostas metodológicas para o ensino de Libras”.

As problemáticas concernentes à aprendizagem de língua estrangeira nos contextos da escola e da universidade públicas são abordadas em “Barreiras encontradas durante o processo de letramento em LE na escola pública” e em “Aprendizagem de L2 no contexto universitário: um estudo de caso com os alunos de Relações Internacionais”.

A Linguística Aplicada e a Análise Contrastiva estão presentes em: “Variación lingüística en la enseñanza de español: una perspectiva holística”, “Estudio sobre algunas interferencias verbales del portugués en el aprendizaje del español”, “Os estudos contrastivos como base metodológica para futuras pesquisas em linguística aplicada ao espanhol no Brasil” e “Las estructuras completivas en función de suplemento en español y portugués”.

Os demais textos – “La literacidad crítica en la clase de ELA: una mirada sobre la lectura como práctica social”, “Una nueva mirada hacia el saber: el Facebook en la enseñanza-aprendizaje de E/LE” e “Português para estrangeiro: como aprender a ensinar?” – Permitem ao leitor uma visão mais ampliada de alguns desafios enfrentados pelo professor de línguas estrangeiras em sua prática de ensino.

Boa leitura!

Adriana Cláudia Costa e Eneida Gurgel

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS APLICADO A GASTRONOMIA COM BASE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	9
Adriana Cláudia de Sousa Costa	
VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA	31
Aline Carolina Ferreira Farias	
LA LITERACIDAD CRÍTICA EN LA CLASE DE ELA: UNA MIRADA SOBRE LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL	46
Allyson Raonne Soares do Nascimento	
BARREIRAS ENCONTRADAS DURANTE O PROCESSO DE LETRAMENTO EM LE NA ESCOLA PÚBLICA.....	62
Amanda Carvalho Mendes Curvelo	
PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ESTÍMULO AO RESPEITO DOS DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	77
Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira	
Talina Bandeira Tavares Nóbrega	
ESTUDIO SOBRE ALGUNAS INTERFERENCIAS VERBALES DEL PORTUGUÉS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.....	91
Eneida Maria Gurgel de Araújo	
Jailto Luis Chaves de Lima Filho	
PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS.....	105
Fernanda Barboza de Lima	
Jailto Luis Chaves de Lima Filho	
UMA NUEVA MIRADA HACIA EL SABER: EL FACEBOOCK EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE.....	121
Kariny Dias de Oliveira	
Neila Nazaré Coello	
APRENDIZAGEM DE L2 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	141
Luiz Henrique S. de Andrade	
Márcia Ozinete de A. P. Borborema	

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIRO: COMO APRENDER A ENSINAR?.....	164
Rosemary Evaristo Barbosa	
LAS ESTRUCTURAS COMPLETIVAS EN FUNCIÓN DE SUPLEMENTO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÊS.....	181
Secundino Vigón Artos	
OS ESTUDOS CONTRASTIVOS COMO BASE METODOLÓGICA PARA FUTURAS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA AO ESPANHOL NO BRASIL	199
Secundino Vigón Artos	
OS AUTORES.....	215

UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS APLICADO A GASTRONOMIA COM BASE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Adriana Cláudia de Sousa Costa¹
(Universidade Estadual da Paraíba)

Este artigo parte da análise crítica de um plano de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) no contexto do curso superior tecnológico em Gastronomia de uma faculdade privada na cidade de João Pessoa, Paraíba; para sugerir uma proposta para esta disciplina fundamentada na pedagogia de projetos. Desse modo, inicialmente examinaremos criticamente o plano de ensino designado. Em seguida, iremos explanar sobre a pedagogia de projetos, traçando uma breve perspectiva histórica e expondo seus princípios fundamentais. Enfim, pretendemos sugerir um percurso de ensino-aprendizagem por projetos para a disciplina de Francês Aplicado à Gastronomia.

ANÁLISE DO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA FRANCÊS

À primeira vista, entendemos que a disciplina de Francês, nomeada desta forma, e não como Língua Francesa,

¹ Especialista em Estudos Linguísticos e Literários de Língua Francesa e Mestre em Letras, ambos pela Universidade Federal da Paraíba. Endereço eletrônico: adrianacladd@gmail.com

poderia abrigar não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais, especialmente no que diz respeito à gastronomia, tendo em vista que, na instituição em questão, esta disciplina consta exclusivamente na grade curricular do curso superior tecnólogo em Gastronomia. No entanto, nossas expectativas não se confirmaram, pois, ao apreendermos seu plano de ensino, percebemos que nele constava uma abrangência de conteúdos que se pretendia muito mais linguística que cultural ou específica do âmbito da gastronomia. Percebemos então a necessidade de uma análise mais acurada do plano de ensino, objetivando o planejamento das aulas com base na distribuição dos conteúdos em unidades a serem desenvolvidas ao longo de uma carga horária correspondente a quarenta horas-aula.

Iniciamos nossa análise pela leitura do plano de ensino que se dividia em ementa, competências específicas, conteúdo programático e metodologia de ensino, que se subdivide em metodologia do ensino e aprendizagem, recursos audiovisuais e metodologia de avaliação.

O que neste plano de ensino denomina-se ementa, entendemos como sendo a descrição do curso ou o objetivo geral, apresentado nestes termos: "Introdução aos estudos da língua francesa aplicada aos termos técnicos da gastronomia. A importância da língua francesa na gastronomia. Desenvolvimento de conversação na língua francesa e sua aplicabilidade no mercado de trabalho". Notamos que nas três frases que compõem esta descrição encontramos o termo "língua francesa", evidenciando o aspecto linguístico em detrimento da perspectiva cultural relacionada ao contexto em que se insere este curso, que é o da gastronomia. Ao indicar

que aos alunos será ofertada uma “introdução aos estudos da língua francesa aplicada aos termos técnicos da gastronomia”, supõe-se o desenvolvimento, ainda que de modo incipiente, das habilidades linguísticas de leitura, compreensão da linguagem oral, produção oral e produção escrita especificamente relacionadas ao contexto estabelecido. Porém, mais adiante, percebemos uma priorização do “desenvolvimento de conversação na língua francesa”, ou seja, da habilidade de produção oral, sendo que na seção de competências específicas, encontramos:

Compreender a estrutura básica da língua francesa. Alfabeto, verbos, vocabulário e gramática; Compreender pequenos textos simples em língua francesa; Apresentar-se publicamente; Compreender situações do cotidiano com base em diálogos autênticos que correspondam a necessidades simples e concretas; Tradução de receitas da gastronomia; Consultar documentos, panfletos, jornais da cozinha francesa.

Ao observarmos estes objetivos específicos, nosso intento imediato foi o de relacioná-los ao disposto como ementa, com o objetivo geral do curso. Nesse sentido, notamos que, ao contrário destes últimos, que estabelecem o “desenvolvimento da conversação em língua francesa”, os primeiros referem-se mais às habilidades de compreensão que de expressão oral. Dos seis objetivos dispostos, três implicam a ação de compreender, mas apenas um reporta-se à compreensão da oralidade. De modo geral, estes objetivos apontam para a apreensão da escrita através de pequenos textos, da tradução de receitas, de documentos relacionados à cozinha francesa.

Com relação à “importância da língua francesa para a gastronomia”, compreendemos como uma oportunidade de realização de uma abordagem cultural da língua dentro deste contexto específico.

No que diz respeito ao conteúdo programático, terceira seção do plano de ensino, primeiramente julgamos que seja muito extenso para a carga horária estabelecida. É certo que estes conteúdos encontram respaldo nos objetivos estabelecidos, porém, considerando-se que os grupos de alunos são numerosos e heterogêneos no tocante às habilidades previamente adquiridas em língua francesa, entendemos que o tempo de que se dispõe para cumprir todo o conteúdo seja, no mínimo, incoerente com sua extensão. Em outras palavras, ou se prioriza a aprendizagem eficaz através de atividades que coloquem o aluno no como agente de sua própria aquisição de conhecimento, ou opta-se pela metodologia tradicional de simples exposição dos conteúdos a fim de dar conta de sua quantidade.

Enfim, a principal crítica que empreendemos a este plano de ensino diz respeito a desconexão entre suas três partes essenciais: ementa, competências específicas, conteúdo programático. Os objetivos gerais propostos na ementa não estão em consonância com os objetivos específicos apresentados pelas competências. E o conteúdo, apesar de estar de acordo com o disposto nos objetivos, é tão extenso e tão permeado por conteúdos linguístico-gramaticais acreditamos que seria necessário, por parte dos alunos, certo patamar de conhecimentos prévios para que se pudesse empreendê-lo completamente na carga horária relacionada.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS

2.1 UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

A pedagogia de projetos, designada igualmente como metodologia de projetos ou ainda metodologia de aprendizagem por projetos, é uma prática da pedagogia ativa que visa à aprendizagem através da ação, da realização, de produções concretas. Historicamente, a pedagogia do projeto remonta ao psicólogo e filósofo americano John Dewey (1859-1952) que, no início do século XX, defendia o princípio da participação ativa de indivíduos em sua própria formação. Dewey, um dos maiores expoentes do pragmatismo americano, relacionava a aquisição do conhecimento à experiência e ressaltava que a finalidade da educação consistia em oferecer condições para que o indivíduo encontrasse formas de resolver seus próprios problemas. Ele foi um dos maiores opositores da escola tradicional baseada em ideias de formação escolar segundo modelos prévios, posicionando-se “a favor do conceito de escola ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa” (VIEIRA, 2008). Mas a ideia base de Dewey foi reformulada por William Heard Kilpatrick, seu sucessor, cuja proposta estabelecia que todo o ensino deveria partir da experiência organizada através do trabalho produtivo. Ou seja, a pedagogia do projeto implica uma prática pedagógica ativa, produzindo aprendizagem através da realização de uma produção concreta. As concepções de ambos os filósofos educadores são, segundo Vieira (2008, p. 6)

“propostas históricas do modelo de escola que se denominou de Escola Nova”.

No Brasil, tais propostas inspiraram discussões acerca de pedagogias ativas, em particular da metodologia de aprendizagem por projetos no contexto da luta por uma educação progressista. Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho foram alguns dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros, de 1930, que visava à “reconstrução educacional no Brasil”. Este manifesto apontava para a educação como um “instrumento de reconstrução da democracia” e por isso deveria estar a serviço dos interesses dos indivíduos e não de classes sociais. Também se questionava os objetivos e fins da educação no Brasil e alegava-se que era necessário “criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MENEZES, 2001).

De acordo com Vieira (2008, p. 9),

A ação pedagógica organizada por projetos de aprendizagem aponta para a construção de instituições de ensino democráticas, participativas e decisivas na formação de seus alunos, tornando-se espaços de vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas dos alunos, dos professores e da comunidade escolar. Articular saber, conhecimento, vivência, sustentabilidade, escola, comunidade, meio-ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo de projetos pedagógicos inovadores, que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização do ensino e da instituição de ensino, identificado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

2.2 ALGUNS PRINCÍPIOS BÁSICOS

Como concebida por Dewey e posta em prática por Kilpatrick, a aprendizagem por projetos segue alguns princípios básicos dispostos em *Cinco Passos Logicamente Distintos* (DEWEY, 1979, p157). O primeiro deles seria o reconhecimento do problema/necessidade, o segundo seria sua análise tendo em vista uma melhor delimitação do problema. O terceiro passo consiste na formulação de possíveis soluções para o problema/necessidade. Em seguida, no quarto passo, denominado plano de ação, desenvolvem-se soluções que serão postas em prática no quinto passo, em que se verificará sua adequação para que se possa chegar a uma conclusão ou buscar novas hipóteses de solução (SANTOS, 2003).

Segundo Vieira (2008), um dos princípios fundamentais da metodologia de aprendizagem por projetos é que a problemática surja dos alunos e não que seja uma imposição do professor. Ao contrário das metodologias tradicionais centradas no professor, há no projeto uma inversão de papéis salutar, pois os alunos, em contato com o conteúdo que é proposto, mas não transmitido pelo professor, poderá questionar-se e expressar-se de modo significativo a partir de seus interesses, de sua história pessoal, de suas experiências. Assim, o ensino-aprendizagem passa a ser construído de modo colaborativo, sem se centrar no conteúdo, mas na construção do conhecimento por parte do aluno, que não mais se encontra em papel passivo diante deste processo, mas torna-se agente de sua aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma metodologia de ensino-aprendizagem que se desloca das pedagogias tradicionais, centradas na atuação

do professor, adotando modelos em que o aluno é o principal ator na construção dos seus saberes.

Na aprendizagem por projetos o aluno realiza algum produto a fim de gerar um aprendizado. Esse produto pode ser algo mais concreto como, por exemplo, uma maquete ou um cartaz, ou ainda alguma ação, a exemplo de esquetes, mímicas, canções ou declamação um poema. Mas cada projeto tem um objetivo a ser atingido, que é construído pelo próprio aluno em colaboração com os demais e com o professor, e cabe ao aluno identificar e/ou criar os meios para alcançá-lo através da produção de algo que possa ser avaliado. Se considerarmos que o objetivo proposto por um projeto seja simplesmente apresentar a faculdade a quem ainda não a conhece. Aos alunos caberá a tarefa de criar os meios de atingir este objetivo, o que pode ocorrer de inúmeras maneiras: desde a confecção de um vídeo que mostre os diversos ambientes da instituição, até uma canção que fale da sua estrutura curricular. Neste caso, o objetivo foi proposto de modo amplo e sem restrições ou diretrizes que guiassem as produções dos alunos. Porém, os critérios para se chegar ao objetivo poderiam ser outros. Por exemplo: apresente sua faculdade através de desenhos. Ou ainda: escreva um poema ou uma canção que apresente sua faculdade. Desse modo, o aluno ainda teria de identificar os meios pelos quais atingirá o objetivo proposto, mas dentro de um universo menor de possibilidades.

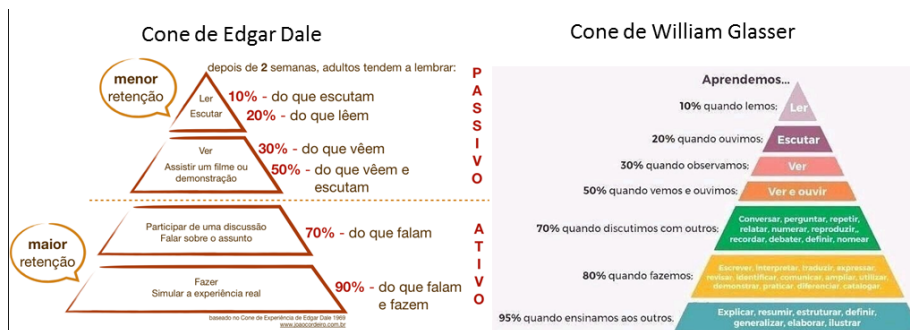
Os projetos podem ainda se basear em produções de curto ou de longo prazo de modo que ao aluno seja conferido mais ou menos tempo para a confecção de seu produto. De acordo com Mchayleh (2014), as produções de curto prazo

seriam aquelas desenvolvidas dentro de uma das unidades didáticas da disciplina. Já as produções de longo prazo podem se desenvolver ao longo de um semestre ou de um ano letivo. De acordo com a autora, ambas as produções devem estar de acordo com um referencial de habilidades a serem adquiridos ao longo o curso.

2.1.1 O APRENDER FAZENDO E A MEMORIZAÇÃO

No intuito de explicitar o quanto a aplicação de metodologias ativas como a de projetos em sala de aula é significativa, evocamos aqui os cones da aprendizagem elaborados pelos educadores americanos Edgar Dale (1900-1985) e William Glasser (1925-2013). Esses cones consistem em pirâmides que descrevem o quanto o cérebro humano guarda informações segundo cada processo de aprendizagem. Nos gráficos de um e de outro estudioso constatamos que a maior parte (cerca de 90%) daquilo que conseguimos lembrar após duas semanas de exposição à informação refere-se ao que vivenciamos na prática. Por outro lado, conseguimos reter muito pouco (cerca de 10%) do que lemos.

Figura 1: os cones de aprendizagem de Dale e de Glasser



Fonte: <https://joacordeiro.com.br>

Outros autores mais recentemente formularam cones semelhantes, a exemplo de Karen Hume (2009), que estabeleceu um quadro comparativo em que dispõe as percentagens de retenção das informações apreendidas segundo as metodologias de ensino através das quais foram apresentadas. Segundo esta autora, as taxas de memorização após 24 horas de exposição à informação crescem na medida em que ela tenha sido efetuada por meio de processos mais ativos, como observamos no quadro abaixo:

Tabela 1: relação entre processos de aprendizagem e memorização

Pedagogia	Método de ensino	Taxa de memorização Depois de 24 horas
Processo verbal	Palestra tradicional	5%
	Leitura	10%
Processo verbal e visual	Audiovisual	20%
	Demonstração	30%
	Discussão em grupo	50%
Ação	Prática/ação	75%
	Ações em pares/duplas	90%

Fonte: Hume (2009), disponível em https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b1.php

Observando os gráficos acima, notamos a baixa rentabilidade dos chamados métodos passivos no tocante à memorização dos conteúdos, o que reforça em nós a ideia de que a adoção das pedagogias ativas, baseadas no “aprender fazendo”, é muito mais eficaz que o recurso às metodologias tradicionais centradas em processos verbais em que o professor apenas transmite o conteúdo. Percebemos que dentre os três tipos de pedagogia descritos por Hume (2009), os mais eficazes seriam os *processos verbal e visual*, em especial a discussão em grupo, e a *ação*, principalmente aquelas desenvolvidas em duplas.

3 UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROJETOS PARA A DISCIPLINA DE FRANCÊS NO CONTEXTO DO CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA

3.1 UM PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROJETOS

O percurso de ensino-aprendizagem por projetos que intentamos propor para o curso de Francês Aplicado à Gastronomia Inspirada nos Cinco Passos Logicamente Distintos de Dewey (1979), clarificados por Carlos Aurélio Santos (2003) em seu artigo *Pedagogia de projetos: teoria e prática*, e no modelo de projeto proposto por Nada Farhat Mchayleh (2014) para disciplinas de alguns cursos da Universidade Saint-Joseph, em Beirute, no Líbano.

Tendo em vista o ensino-aprendizagem contextualizado do idioma, impulsionado “por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno”

(LEFFA, 2012, p. 402), nossa proposta consiste em um projeto que se desenvolve em quatro etapas, constituindo um percurso metodológico em que professor e alunos constroem juntos o conhecimento a partir das necessidades de aprendizagem oriundas dos próprios alunos. Neste percurso, o professor encontra-se em posição de mediação entre o aluno e seu objeto de estudo, como aquele que propõe desafios e não aquele que fornece respostas, que promove sua autonomia lhe dando o “necessário para gerenciar sua própria aprendizagem” (LEFFA, 2012, p. 398). Segundo Santos (2003, p.7), “a primeira etapa de elaboração de um projeto consiste na Escolha do Tema (...) escolhido em conjunto com os alunos e o papel do professor nesta etapa é de mostrar para os alunos as possibilidades de fazer este projeto proposto”.

3.2. ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO AO TEMA

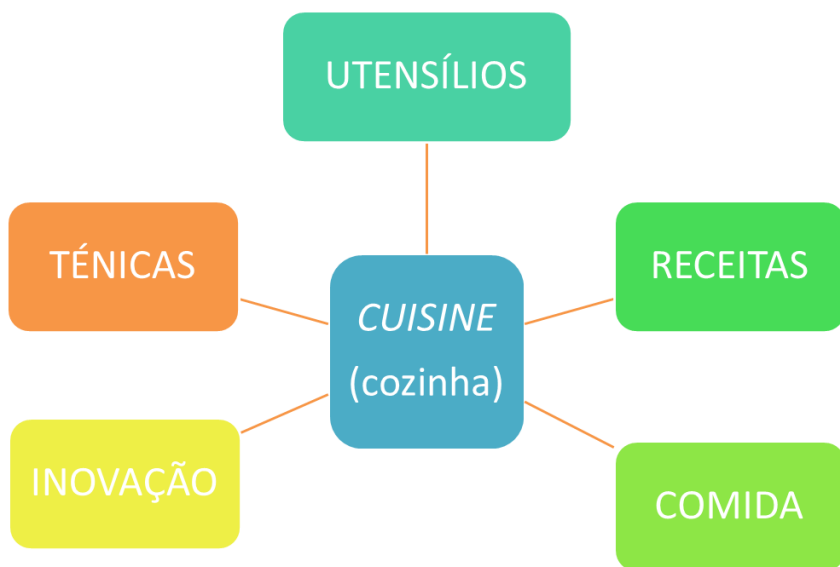
Desta forma, à primeira etapa daremos o nome de Sensibilização ao Tema, fase em que será apresentado um tema geral a partir do qual serão desenvolvidas propostas de projeto. Nesta fase os alunos terão contato com o tema, levantando questões a ele relacionadas. Assim sendo, são os próprios alunos que, como sujeitos de seu processo de aprendizagem quem irão se questionar e definir suas próprias necessidades e problemáticas.

Por exemplo, no contexto em questão, diante de um grupo de cerca de 30 alunos do curso superior tecnólogo em gastronomia, ao professor cabe o papel de apresentar temáticas contextualizadas que possam servir de motor para a aprendizagem da língua. Suponhamos assim, que o professor

traga ao grupo os seguintes temas: cuisine, commerce d'alimentation, métier de la gastronomie. Com a apresentação dos temas já em língua estrangeira, há o primeiro esforço dos alunos em direção à compreensão desta língua. Nesta disposição, eles terão oportunidade de trocar informações entre si para o alcance do entendimento sobre os temas lançados. Deste modo, já estarão agindo em busca do conhecimento e, lembrando os cones de aprendizagem já mencionados neste artigo, tenderão a uma melhor memorização das informações com que entram em contato.

Ao apreenderem o significado dos temas propostos, os alunos estarão à vontade para lançar questionamentos sobre o que querem aprender e hipóteses sobre os meios para sua aquisição. Se por exemplo, o grupo escolher o tema cuisine, este será o momento de compartilhar os conhecimentos prévios de cada um no tocante ao termo e, em se tratando de aprender uma língua estrangeira, buscam-se igualmente os diversos termos que compõem seu campo lexical.

Suponhamos então a obtenção do seguinte gráfico que sintetiza os conhecimentos compartilhados a partir da etapa de Sensibilização:



Fonte: da autora.

Percebemos que o termo *cuisine* (cozinha em francês), desdobra-se em cinco outros que fazem parte de seu campo lexical. A partir de então, ainda nesta etapa, o grupo de alunos poderá dividir-se em cinco subgrupos para que cada um se aproprie de um subtema e possa desenvolvê-lo na etapa seguinte.

3.3. ETAPA 2: BUSCA DE INFORMAÇÕES

Na segunda etapa, que denominamos Busca de Informações, os alunos, conscientes de suas necessidades de aprendizagem, já tendo escolhido um dos temas propostos, procederão à pesquisa concernente aos subtemas ou áreas identificadas por eles mesmos. Esta pesquisa proporcionará ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e responsabilidade pela aprendizagem.

Em se tratando de um contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, aos alunos deverão prioritariamente buscar de dados nesta língua, podendo, no entanto, utilizar em alguns momentos a língua materna como mediadora da apreensão dos significados das informações. Isso porque diferentemente do que ocorre muitas vezes no contexto de um curso onde o objetivo é a aprendizagem da comunicação (oral e escrita) no idioma, neste caso, a língua francesa está inserida em um ambiente de aprendizagem, que é o da gastronomia. E é nesse contexto que se situam os elementos culturais da aprendizagem que irão favorecer seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Desta maneira, em todas as etapas do percurso de aprendizagem os alunos estarão sempre sendo confrontados, incentivados e encorajados à busca de e às descobertas na língua francesa.

Como exemplo desta segunda etapa podemos pressupor que o grupo de alunos encarregados do subtema Recettes tenham pesquisado por receitas tradicionais da França e tenham encontrado bastante material em português. Em colaboração entre si e com o auxílio do professor eles irão em seguida procurar estas receitas em fontes de língua francesa antes de selecionar aquelas com as quais irão trabalhar nas etapas posteriores. Neste interim, opera-se uma aprendizagem mais focalizada da língua o que, em nossa opinião, tende a motivar o grupo, que estará a procura de informações específicas de sua área de formação profissional.

3.3. PLANEJAMENTO

Definimos a terceira etapa como Planejamento, fase em que os alunos, de posse das informações por eles pesquisadas procederão à elaboração de um plano de trabalho/de ação deverá partir da necessidade de aprendizagem identificada desde a primeira etapa e definir o produto final que irão produzir a fim de suprir essa necessidade. Retomando o gráfico que supomos fase de Sensibilização, e entendendo que cada grupo recolheu informações diversas, em língua materna e em língua estrangeira, a respeito do tema do qual se apropriaram, este é o momento em que cada grupo deverá refletir sobre o objetivo a ser atingido, sobre o produto que irá representar este objetivo e sobre o percurso que deverão seguir para alcançá-lo.

Vale salientar que muitas vezes o plano de ação poderá passar por revisões e ajustes e que nesta etapa os alunos contarão com o auxílio do professor que lhes servirá de colaborador, visto que, na aprendizagem por projetos, segundo Prado (2009, p.4),

o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao **professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações** (Grifo nosso).

Concebamos que nesta etapa o mesmo grupo de alunos do subtema Recettes tenha planejado apresentar como produto final um esquete de um programa de receitas. Neste

caso, o grupo deverá primeiramente escolher a receita a ser encenada e o plano de ação deverá voltar-se para a aquisição dos elementos contextualizados concernentes à oralidade, tais como os registros de fala utilizados em língua francesa para a situação em questão e a pronúncia dos vocábulos constantes na receita, por exemplo. Não é tarefa simples, pois além das pesquisas prévias, o planejamento deverá prever todo o material necessário à confecção do produto, ou seja, da encenação: local apropriado, material para a confecção da receita, incluindo os utensílios e insumos, câmara para filmagem, etc. Além disso, os próprios alunos se encarregarão do enredo e do texto do esquete.

3.4. PRÁTICA

A última etapa do projeto reserva-se à prática, onde se inserem a produção e a ação previstas no plano de ação definido durante o Planejamento. Este é o momento da culminância do projeto, onde o produto final é apresentado aos demais grupos e ao professor. Também é a fase em que o professor mantém-se à retaguarda, e os alunos entram em ação solo. A eles cabem todas as ações de produção na efetivação do projeto e confecção do seu produto.

Seria então a ocasião em que cada grupo encena, representa, mostra ou demonstra seu produto. Dentro da situação exemplo já mencionada neste artigo, o grupo Recettes iria encenar seu esquete da confecção da receita de um prato da culinária francesa como em um programa de televisão.

Na figura abaixo expomos uma foto indicativa de uma das possibilidades de encenação.

Figura : imagem indicativa de uma possibilidade de encenação



Extraído de: <https://i.ytimg.com/vi/u3gy42ct2Aw/maxresdefault.jpg>

3.5 AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS RESULTANTES DO PROJETO

Nada Farhat Mchayleh (2014) afirma que um projeto define um objetivo, identifica os meios e determina as atividades necessárias para alcançá-lo, levando à confecção de um produto avaliável. Porém, nem sempre os produtos resultantes de projetos desenvolvidos por grupos de uma mesma turma têm um mesmo formato. Como dissemos anteriormente, alguns poderão resultar em objetos concretos como uma maquete ou um cartaz, outros em ações tais como esquetes. Em todo caso, deve-se chegar a algo avaliável, o que implica necessariamente na definição prévia dos objetivos a serem atingidos para que se possa, com base neles, delinear os critérios de avaliação, que serão variáveis e estarão de acordo com os objetivos gerais

e específicos estabelecidos no plano de trabalho e ação de cada produto, realizado na etapa de Planejamento.

De modo geral, avalia-se tanto o trabalho individual quanto o coletivo com base nos critérios definidos a partir do Planejamento, levando em conta o estágio esperado de progressão na aquisição de noções teóricas, nos aspectos metodológicos e no aspecto operacional, ou seja, na realização do produto final. Por noções teóricas entendemos alguns conteúdos básicos da estruturação da língua tais como o uso adequado dos pronomes pessoais de acordo com o registro adotado (formal ou informal); alguns determinantes como artigos, possessivos e demonstrativos; e alguns verbos específicos. Os aspectos metodológicos dizem respeito ao *como* o produto foi concebido, desenvolvido e confeccionado, bem como a sua coerência com o plano de ação. E no aspecto operacional, avalia-se a execução e/ou apresentação do produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar a aprendizagem por projeto no ensino de línguas: por quê?

No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, Leffa (2012, p. 400) lembra que a língua não se circunscreve ao código, mas abrange o ambiente em que o aluno está inserido, em particular o ambiente escolar. A disciplina de língua então pode e deve relacionar-se com as demais, com os interesses da comunidade e com os anseios dos alunos.

Para Mchayleh (2014), essa metodologia, através da colaboração, da pesquisa pessoal, de negociações entre participantes e de discussões em grupo, tem um impacto positivo na aprendizagem. Permite articular melhor a aprendizagem com as habilidades esperadas, incentiva o envolvimento do aluno e desenvolve seu sentimento de eficácia pessoal. Aprender por projeto permite a passagem de um modelo tradicional a um modelo ativo. Sendo assim, como nos explica Vieira (2008, p.10), a inserção de aprendizagens por projetos no ensino superior importa à aos processos de ensino-aprendizagem que objetivem oferecer condições para que os alunos "se transformem em sujeitos críticos e autônomos, capazes de escolher e definir um projeto de vida e transformá-lo em realidade".

Em nosso ponto de vista, a aprendizagem de uma língua estrangeira sob o viés da pedagogia de projetos pode ser muito mais significativa tanto para o aluno, como para o professor, por ocorrer de modo integrativo e participativo ao longo de todo o processo. Mas não apenas. Consideramos que, ao adotar essa postura metodológica, do aprender fazendo, alunos e professores beneficiam-se das experiências uns dos outros, não somente linguísticas, mas principalmente culturais. No caso de uma língua estrangeira aplicada a determinado setor, como o da gastronomia, por exemplo, aprender a partir das próprias experiências, cultura pessoal e conhecimentos prévios individuais, compartilhando saberes e fazeres, certamente trará ao processo de ensino-aprendizagem dois aspectos relevantes: significado e prazer.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. Comopensamos. 4ª edição. Coleção atualidades pedagógicas volume 2, Rio de Janeiro, Editora Nacional, 1979.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>>. Acesso em: 19 nov. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>.

MCHAYLEH, Nada Farhat. Apprentissage par projet. In : *Manuel de pédagogie universitaire*. Beyrouth, Byblos, 2014. Disponível em: https://mpu.usj.edu.lb/ressources/manuel_de_pedagogie_universitaire_V1/Manuel-B10.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 17 de nov. 2017.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.

In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

PROULX J.(2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'université du Québec.

Santos, Carlos Aurélio Marques. Pedagogia de projetos: teoria e prática. In: Semana Universitária Ciência e Consciência, VIII, 2003, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará. 2005. Disponível em: www.propgpq.uece.br/semana_universitaria/anais/anais2003/.../humanas_24.doc. Acesso em: 15 nov. 2017.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições tendências e possibilidades. *Revista Travessias*. Cascavel, v. 2, nº 3, 2008.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA

Aline Carolina Ferreira Farias (UEPB)

INTRODUCCIÓN

Una identidad segura de sí no teme la diversidad, sino que la cultiva. (Carlos Fuentes).

Se puede decir que esta frase de Carlos Fuentes, dicha por él encerrando el II Congreso Internacional de la Lengua, es políticamente correcta por ser él un escritor, un hombre de nuestro tiempo y uno de los mayores propagadores de las letras hispanoamericanas y de la identidad latinoamericana. Sería raro que en el contexto actual un escritor no defendiera la diversidad en todas sus formas, y, en su caso, la lingüística.

Nosotros, como lingüistas y propagadores del conocimiento, también vamos a defender este discurso y propagarlo, no sólo porque también nos encontramos en un contexto moderno sino porque todos sabemos que la lengua es un organismo vivo, dinámico inserida en un contexto social e histórico y, por este motivo, varía.

Una de las preguntas que permea este trabajo es: ¿cómo defender la variedad lingüística del español en medio a un profesor que posee una variedad específica que ha aprendido

la lengua en un determinado país o con un determinado profesor que posee un tipo de variedad o a un libro didáctico que predomina una variedad lingüística? y la pregunta clave es: si ya tenemos claro que somos defensores de la diversidad, ¿cómo abordar esta diversidad en las clases?

Esta pregunta clave retoma una de las cuestiones que plantea las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006): si ya tenemos claro que cultivar la variedad es importante, ¿cómo enseñarla?

El objetivo principal de este trabajo es contestar a esa pregunta clave formulada por medio de una perspectiva holística, llevando en cuenta: 1. los tipos de variedades de la lengua y cuál variedad, en cuanto profesores de lengua española, debemos utilizar para impartir nuestras clases y 2. el carácter social y crítico que conlleva toda variación lingüística. Por eso, este trabajo hace el papel de sensibilizar la interrelación entre variación lingüística y sus respectivos motivos histórico/ sociales.

Nuestro objetivo secundario es demostrar la importancia del español estándar en los diversos discursos y la relevancia de elegir una variedad preferente sin olvidarse de las variedades periféricas, tanto para el profesor como para el alumno.

Así, se partirá de aportaciones teóricas de diversos autores que tienen una literatura sólida sobre el tema para lograr los objetivos destacados. Se contestará a la pregunta formulada partiendo de dos parámetros. El primero, relacionado a los tipos de variedades lingüísticas y, el segundo, partiendo de las perspectivas históricas de la lengua.

ESPAÑOL ESTÁNDAR – VARIEDAD PREFERENTE – VARIEDAD PERIFÉRICA

Retomo, entonces a la pregunta clave: ¿Cómo abordar esta diversidad en las clases?

Por un lado, el profesor debe abordar esta diversidad en clases de español/lengua extranjera y diseñar un modelo lingüístico, poniendo el español estándar en el lugar central y desde ahí sumando los rasgos específicos de la variedad preferente y todas las variedades del español. Sea de su registro oral o escrito, cualquiera puede ser considerada la preferente en un curso de español lengua extranjera.

Y ¿QUÉ SERÍA EL ESPAÑOL ESTÁNDAR?

Las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) critica que muchos lingüistas y profesores defienden el uso de la español estándar, por veces, sin mucha consciencia teórica de lo que significa estándar. Además pregunta, ¿cómo saber si el la fricativa alveolar o la fricativa interdental es la variedad estándar? Por un lado el ceceo se produce en gran parte de España (español peninsular) y el seseo en el sur de España y casi toda la Latinoamérica (donde la gran mayoría de nativos la producen).

Según VÁZQUEZ (2008, pág.03),

La elección de la variante no depende ni del prestigio ni del número de hablantes. Si fuera así, hay zonas geográficas que no pueden competir ni con Argentina ni con España. 43 millones de personas hablan español en EE UU, es decir, una población superior a la española y a la argentina. Si el estudiantado se dejara guiar por las cifras, es decir, si

el número de hablantes determinará la elección de una variante, la lengua culta de México se llevaría todas las palmas. Lo que parece determinar la elección de un lugar de aprendizaje o perfeccionamiento o estudio son razones económicas (un cambio de moneda conveniente), turismo y los convenios con las instituciones educativas, como así también el reconocimiento de créditos.

ANDIÓN HERRERO (2008, pág. 08), basada en el modelo de Moreno Fernández, define el modelo estándar como:

Modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición...

Así que todo modelo de español estándar debe constituir básicamente el *principio de neutralidad* (cuando el grado de independencia más o menos altos en contextos específicos) y *principio de la comunidad* (cuando los elementos troncales deben ser comunes a sus hablantes).

La misma autora además de defender el uso del español estándar, describe que la norma debe ser considerada como también un criterio de qué español elegir. La norma se refiere a los usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. Es esta la norma que está fijada en textos y discursos especializados, como gramáticas, discursos periodísticos, Academias de la lengua, etc.

La comprensión del idioma es posible porque existe un español estándar que es inseparable del sistema lingüístico y de la enseñanza.

Si el estándar no fuera necesario para aprender una lengua, sí resultaría imprescindible para enseñarla (...) La lengua estándar es la que se refleja en la lengua escrita, la que además de cumplir unas reglas ortográficas y sigue unos criterios adecuados de construcción morfosintáctica y utiliza un léxico que ha merecido su inclusión en el sagrado recipiente del diccionario (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, pág.33)

Otro aspecto a ser considerado por Andión Herrero son las variedades preferente y periférica. Elegir la variedad preferente consiste en elegir un modelo principal para la producción de conocimiento y actividades. Es una pre-selección de la franja lingüística que vamos a representarla mayoritariamente y esta elección puede ser establecida por un consenso: o por ser la variante del profesor, por creencias de prestigio, por interés de los alumnos por actitudes de simpatía... o, aún, el contexto en el cual están inseridos los alumnos, quienes serán los receptores de sus mensajes, y se va a considerar lo que dentro de esta franja se considera como correcto, aunque no sea común a todos los hispanohablantes.

Añadida a la variedad central, tendríamos que añadir las variedades periféricas, que se refiere al resto de variedad que no son las preferentes, y es justamente la variedad que presenta rasgos que no comparte con ella. Las variedades periféricas tienen relación con mostrar la variedad sin poner en contradicción con la unidad de español, con la unidad latina. Lengua y variación son unidades indisociables.

Así, tendríamos la secuencia abajo para tener en cuenta en clases de español lengua extranjera:

ESPAÑOL ESTÁNDAR + VARIEDAD PREFERENTE + VARIEDADES PERIFÉRICAS

Por otro lado, la segunda respuesta a la pregunta: ¿Cómo abordar esta diversidad en las clases?, dentro de tanta discusión respecto a las variedades, lo que se plantea es que si existe variedad es porque existe una lengua viva, con historia y cultura por detrás de cada variación. Así que, hacer el uso de las variedades periféricas sin llevar en cuenta la cultura e historia del porqué de esta variación, parece desproveída de sentido. Así que la respuesta es nada más que enseñar la lengua llevando en cuenta el contexto histórico y cultural de las variaciones, pues si entendemos el porqué de las variaciones, el aprendizaje se hace culturalmente más rico y podemos elegir las variedades centrales y periféricas entendiéndolas dentro de un contexto histórico-cultural.

La variación lingüística constituye uno de los temas más abordados por la sociolingüística porque es intrínseca al proceso de evolución lingüística, inherente a cualquier comunidad inserida en un proceso histórico y social. La lengua española es también ricamente diversa por poseer hablantes en cuatro continentes, distribuidos por más de veinte países, influenciados por inmigraciones, geografía y procesos históricos y sociales. Asimismo, aún es posible encontrar profesores de lengua española que muestran las variedades de la lengua como un conjunto de diferencias en una lista en que consiste en decir, por ejemplo, que así se dice en México y así en Perú, sin considerar que la variación va mucho más allá que una simple tabla de diferencias lexicales.

Las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) confirman lo dicho afirmando que el profesor no puede simplemente mostrar las variedades periféricas como un conjunto de curiosidades dándole una característica de almanaque, desconsiderando la construcción histórica que es la lengua, resultado de muchas hablas fachadas y localizadas.

Bugel y Ventura, citados en mismas Orientações Curriculares (2006, pág. 137) defienden que:

Continuar considerando las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social.

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

Entender que en Latinoamérica la producción de *usted* es más recurrente que *tú* por la historia de serventía y respeto que tuvimos los latinoamericanos por muchos siglos, es más rico que saber superficialmente que en Latinoamérica se usa *usted* para casi todos y en España se utiliza *usted* para las relaciones de respeto y confianza y *tú* de manera más informal. Aunque

se debe afirmar que no siempre es una tarea simple encontrar razones históricas y culturales para explicar una variación porque supone un trabajo efectivo de búsqueda e investigación, sin embargo es a través de la investigación que el trabajo se hace autonómico y completo.

Como soporte para trabajar variaciones lingüísticas, se hace el uso de las palabras de Souza (2012) que defiende el cine como una gran herramienta para trabajar las variaciones lingüística en las clases de español lengua extranjera, pues el cine es un medio auténtico, concreto, práctico, menos expuesto a imprecisiones y a engaños. Además, se puede encontrar cine en lengua española en los más diversos territorios hispánicos y así facilitar la adquisición de la lengua.

Cabe aquí, como complemento, las palabras de PASTOR CESTEROS respecto al cine en clases de español lengua extranjera (1993, pág. 344):

Antes de incluir el cine en la programación de nuestras clases de español como lengua extranjera debemos plantearnos dos aspectos fundamentales: cuál es el nivel real de los alumnos y, en función de éste, si optamos por trabajar bien con breves secuencias de películas que puedan ser explotadas didácticamente, bien a través de largometrajes convencionales.

Así que, es a través de un planeamiento efectivo – que lleve en cuenta un objetivo claro y una metodología adecuada al grupo – para el contenido de variación lingüística, el recurso didáctico del cine puede ser un medio que además de ser “auténtico, concreto, práctico, menos expuesto a imprecisiones y a engaños”, en las palabras de Souza, es un medio que

provoca interés, expectativa y aporta valor a los espectadores. A parte eso, por medio del cine, el alumno no sólo puede fijarse en las diferentes variaciones del mundo hispánico después de ver diferentes películas, series o cortometrajes de diferentes regiones sino también aprender la cultura del otro y aportarla a su cultura, generando una conciencia intercultural del individuo.

Veamos un ejemplo de la variación lingüística de un diálogo presente en la película cubana Habana Blues, donde hay una riqueza de variación informal de la lengua. El estudiante de español podrá enfrentar situaciones corrientes con el uso de este vocabulario, que representa la lengua viva, como ella se habla.

CARIDAD: ¿Cuánto e(s)?

CHINO: 25 fulas, pero por ser pa' ti 22.

CARIDAD: Está bien siéntate y espérame un momentico. (Con Ruy) Tu hija te está esperando para que arregles el ponche a la bicicleta.

RUY: No puedo ahora, estoy super apurao.

CARIDAD: ¿Tú tienes ahí 10 dólares que me des?

RUY: Tengo 5.

CARIDAD con eso no resuelvo.

RUY: Pero igual quédate con esto.

CARIDAD: No chico no te vas a quedar sin nada.

CARIDAD: mi mor, sólo te puedo dar 15, tú me esperas hasta mañana y te pago los 7 que faltan.

CHINO: flaca tú conmigo no tienes líos, pero es que esta vez no puedo fiarte.

CARIDAD: llévate un jueguito de collares de eso que yo hago.

CHINO,: está bien, está bien, vengo después de la novela.

CARIDAD: haber mamita lleva esto pa' la cocina.

LOS TIPOS DE VARIACIÓN Y SUS IMPLICACIONES HISTÓRICAS

Dividimos las variedades lingüísticas por franjas dependiendo del tipo de variación. Intentando siempre entender histórica y culturalmente el porqué de las variedades, intención de nuestro estudio.

a)*Diacrónica*: se refiere a las variantes que ha sufrido el español a lo largo de la historia. Cómo ha evolucionado el idioma desde la caída del Imperio Romano de Occidente, la llegada de los árabes, visigodos, cristianos en la Península Ibérica, como llegó a América y hasta lo que vemos hoy en la actual España el catalán, gallego, valenciano, etc.

El porcentaje de palabras de procedencia latina se estima en un 73%. Ahora bien, no todas han sufrido los mismos cambios, ni se han incorporado a la lengua de la misma forma. En ciertos casos, la evolución de ciertas palabras patrimoniales se detuvo en sus mismos orígenes. Generalmente la presión que se ejercía culturalmente sobre ellas era grande, especialmente desde el ámbito religioso. Los clérigos eran conocedores del latín y seguían utilizando estas palabras con su fonética latina. Pero eran palabras patrimoniales: siempre habían sido utilizadas por el pueblo. Así, *seculus* hubiera dado lugar a *sejo (*seculo* > *seg'lo* > *siegl*o > *sejo); sin embargo la presión culta detuvo la evolución en *siglo*. O *fructus*, que hubiera evolucionado a *frucho se detuvo. (disponible en: http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/lex_diacr.htm#arriba)

b)*Diatópicas*: tiene que ver con las variedades geográficas de un idioma. Las diferencias léxicas, fonéticas, morfosintácticas dependiendo de la ubicación

en el espacio geográfico. Quizás sea ese tipo de variedad que más son discutidas cuando se habla de variación lingüística.

Ex.: En las Islas Canarias se dice *millo* y no *maíz*, *gaveta* y no *cajón*; *fechar* y no *cerrar* como en ningún otro lugar hispanohablante, por la influencia portuguesa en este territorio, por la proximidad a las colonias portuguesas.

En México, principalmente en el sur, es habitual que alguien diga "mande" cuando alguien te pide o dice algo. Algunos mexicanos entienden esa expresión como denotación de servidumbre que se quedó desde la época de la colonización cuando los indios y esclavos africanos servían a los colonizadores. Es decir, hay una expresión que denota órdenes en México, hasta hoy, en discurso entre amigos.

En España, sólo se dice *sí* o *dígame* cuando alguien te pide o dice algo.

La palabra *manzana* para referirse a cuadras en España no tiene relación con la fruta. Proviene de la palabra *mansana*, popularizada por el urbanista catalán Idelfonso Cerdà. Se refería a la idea de *manso feudal*, la cual se refería a la agrupación de porciones de tierra cedidas por el 'señor feudal' a las que rodeaban las casas de los siervos que las trabajaban.

a) *Diafásicas*: se refiere a los usos lingüísticos exigidos por cada situación, en que el hablante o bien mide el discurso de sus palabras o hace un discurso más relajado y los límites no son tajantes: se puede hablar de una situación intermedia

En Colombia se puede oír *señor*, *señora* para referirse incluso a personas jóvenes. Basta no tener confianza. El grado de confianza o no se sobrepasa al de ser alguien mayor o no, o de respeto.

b) *Diatráticas*: se refiere a la variedad observada en los hablantes pertenecientes a diferentes niveles culturales, edad, sexo y situación comunicativa.

Los diminutivos *boli*, *uni*, *profe* usados por los jóvenes españoles en algunas situaciones denotan flexibilidad en situaciones informales de comunicación. O a veces, *tío* o *tía* para chico o chica. Difícilmente se oye esta variante por un adulto.

Por lo que se ve, toda variación lingüística posee un motivo histórico social y, por eso, tal motivo debe estar intrínsecamente relacionado al aprendizaje para que haya una visión holística de significado, conocimiento y valores y, además, enseñe el alumno a aprender a aprender.

(..) a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, pág. 74)

CONCLUSIÓN

Delante lo expuesto, con la ayuda del profesor, el aprendiz, a través de las películas de los diversos rincones de habla hispana, debe ver y sentir las variedades periféricas, crear hipótesis y buscar respuestas a estas hipótesis formuladas. Puede ser que el estudiante no llegue a una conclusión real de las hipótesis levantadas, pero se trata de crear hipótesis y, en este proceso, contribuir a la formación investigadora del estudiante, además de resultar una tarea placentera junto a un aprendizaje significativo.

Aunque sea algo “más dificultoso” trabajar las variedades con foco en el contexto histórico/ cultural de las variaciones, intentando entender el porqué de las ellas, el profesor debe arriesgarse al desconocido. Adentrar en una floresta que al principio puede resultar difícil, por la cantidad de obstáculos, pero al final del camino puede tornarse placentero. Quien está dispuesto a conocer a fondo la lengua española necesita recurrir caminos desconocidos. Es decir, recurrir los caminos ya abiertos y, a la vez, abrir sus propios caminos para, desde ahí, tener contacto con la diversidad. Y abrir nuevos caminos significa conocer más variantes para que ellas sean contempladas en la enseñanza de español lengua extranjera.

REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. *La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Linguagens, códigos y suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília, Volume 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

HABANA BLUES. Película. 2005. http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/lex_diacr.htm#arriba. Acceso el 12 de marzo de 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las Variedades de Lengua Española y su enseñanza*, Madrid, Arcolibros, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *¿Qué español enseñar?*, Madrid, Arcolibros, 2000.

PASTOR CESTEROS, Susana. *El cine en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*, en RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (ed.), *Simposio "Didáctica de Lenguas y Culturas"*, La Coruña, Serv. Publicaciones Universidade da Coruña, Col. Cursos, Congresos e Simposios, 1993, pp. 343-349.

SOUZA, Fábio Marques de. "Unidad, diversidad y la enseñanza del español americano para brasileños: el caso del español rioplatense". *Revista Hispanista*. Vol. XVIII, 2012.

VAZQUEZ, Graciela. ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín, 2008.

VENTURA, R. P. *Variaciones en algunos usos pronominales del español*. En: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.

LA LITERACIDAD CRÍTICA EN LA CLASE DE ELA: UNA MIRADA SOBRE LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL

Allyson Raonne Soares do Nascimento (PPGFP/UEPB)¹

*No exageres en el culto de la verdad; no
hay hombre que al cabo de un día, no haya
mentido con razón muchas veces.*

Jorge Luis Borges

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Leer críticamente es uno de los principales retos que encontramos los profesores en el contexto de la enseñanza de español lengua adicional. La mayoría de las personas creen que todo que leen es la verdad absoluta sin atentarse para el hecho de que los textos son artefactos culturales cargados de múltiples ideologías. Las dificultades de comprensión, en las aulas, muchas veces están relacionadas con la falta de activación del lector de estrategias cognitivas o metacognitivas en el proceso lectura. En este caso, concebimos la lectura como un proceso complejo, dialógico e interactivo. Así, nuestros lectores-alumnos deben ser capaces de posicionarse críticamente delante de

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Linha de concentração Linguagens, cultura e formação docente. Membro do grupo de pesquisa (DGP/CNPQ/UEPB) – TECLIN – Tecnologias, Culturas e Linguagens. Professor substituto do curso de Letras/Espanhol da UEPB, Campus I, Campina Grande - PB. E-mail: allyson.espanhol@hotmail.com.

los más variados géneros discursivos en lengua española. Dicho eso, nuestro estudio tiene por objetivo reflexionar respecto a las contribuciones de la literacidad crítica para la formación de lectores críticos y reflexivos en clases de ELA. Para tanto, nuestro trabajo inicialmente discute el concepto de literacidad y las múltiples formas de clasificarlo que tenemos actualmente. Luego, en el segundo apartado, abordamos algunas cuestiones referentes a la lectura desde una perspectiva sociocultural y dialógica de base bajtiniana. Por fin, presentamos algunas consideraciones sobre la literacidad crítica en las clases de Español Lengua adicional y sus implicaciones prácticas para la formación de lectores críticos y reflexivos.

1 LITERACIDAD(ES): CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

Los estudios sobre la literacidad ha ganado en los últimos años grandes contribuciones en Brasil. Entre los muchos trabajos desarrollados, desde perspectivas muy diversificadas, se destacan las obras de Soares (1995), Kleiman (1995, 1998), Rojo (2009, 2012, 2013). Algunos de estos estudios conciben, además, la idea de que no hay una sola forma de literacidad sino tantas y tan variadas formas como las prácticas sociales en las cuáles la escrita están involucradas.

El término literacidad surgió en Brasil a partir de finales del siglo XX, se tomó de préstamo del término americano *literacy* pero que no tiene el mismo consenso conceptual en todas las lenguas como es el caso del español que generalmente utiliza los términos alfabetización (adquisición del sistema fonético y gráfico), escrituralidad (como alternativa a oralidad), *literacia* (aproximación del termino en inglés, generalmente usado

en los países hispanoamericanos). Todas estas definiciones encuentran limitaciones y son solamente axiomas que consiguen comprender una parte de la compleja relación de utilización del lenguaje humano y de las múltiples prácticas de literacidades. Más allá de la noción que se tenía hasta entonces en Brasil alrededor del concepto de alfabetización, la literacidad es una conducta epistemológica que abarca a todas las prácticas de escritura en la sociedad desde las más eruditas a las más populares, impresas u orales, verbales o multimodales. Según Cassany y Castellà la literacidad está más allá de un concepción meramente cognitiva y de descodificación del lenguaje y engloba incluso "tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes" (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354).

Cuando elegimos utilizar el término literacidad y no alfabetización, como suele presentar algunos teóricos, decimos que no se trata de la misma cosa. La literacidad trae en su concepción no solamente la descodificación de la letra sino encamina el sujeto a ponerse críticamente delante de las prácticas sociales de escritura y lectura. En la literacidad están involucradas la lectura efectiva e autónoma y la escrita creativa, además de permitir que se dedique espacio a la oralidad. En otras palabras para decir que alguien es "letrado" es necesario que la persona sea capaz de descodificar, comprender y utilizar la lengua de forma situada socioculturalmente. El concepto de literacidad ha ganado espacio en los estudios recientes por su carácter multidisciplinar y nos quita del contexto hegemónico de las clases de lenguas y nos encamina para otras posibilidades

de literacidad como la literacidad literaria, digital, matemática, cartográfica, etc.

De acuerdo con Lins y Souza (2016, p. 40) “el término literacidades surgió de la necesidad de englobar, además de las prácticas de lectura y escritura presentes en medios diversos, la oralidad, hasta entonces no problematizada en este contorno, así como la dimensión de los textos no verbales presentes en la sociedad”. Por esa razón el término es utilizado comúnmente en el plural a causa de la complejidad de fenómenos a que el término está condicionado. En este sentido, entendemos que la utilización del término recae sobre la ampliación del sentido que se da a las prácticas letradas en la sociedad contemporánea. Así vemos la relevancia de destacar que la concepción de lectura está más allá de lo puramente verbal y escrito como se solía comprender desde larga tradición de teóricos sobre el tema. En esta perspectiva se juntan, incluso, el análisis de las estructuras orales y multimodales que están presentes en los géneros discursivos actuales y consecuentemente en las prácticas lectoras.

De acuerdo con este pensamiento, podemos decir que la escuela es la principal agencia de literacidades, pues es ella quien cumple el rol de ofrecer el contacto con los más variados tipos de textos/géneros discursivos y prácticas de literacidades. Pero, en la situación real de las clases brasileñas lo que pasa parece ser lo contrario. Lo que hay en las escuelas es la utilización de géneros discursivos didatizados² (canónicos, incluso), o sea, los textos que son supervalorados, *coleccionados* y *territorializados* por la institución escolar y por los dominantes

² De Pietri (2009) considera que los géneros discursivos no son hechos para servirnos de material didáctico sino que la escuela se apropia de estos textos

de la Cultura (con mayúsculas) letrada (GARCÍA CANCLINI, 2008). Sin embargo, lo que nos sugiere García Canclini (2008) es justamente el inverso: que tenemos el reto de insertar en las clases los géneros "impuros", o sea, los que forman parte del contexto sociocultural del alumno mismo que este contexto sea marginalizado. La hibridez de los contextos culturales presentes en las aulas y la riqueza de las manifestaciones del lenguaje a partir de múltiples e igualmente híbridos géneros discursivos, es el escenario perfecto para (re)pensar los textos y lenguajes que utilizamos en nuestras clases.

Para nosotros, en este momento, lo que más importa es que necesitamos para la lectura de textos verbales o multimodales de variados niveles de literacidad, la imagética, la digital, la auditiva, etc. Son tan variadas y complejas que necesitamos integrarlas con el intuito de comprender mejor el mundo a nuestra vuelta. Pensemos por ejemplo, en las tiras de Mafalda. Para un lector atento a lo que simboliza la creación de Quino para Argentina, presuntamente, ya sabe que se trata de un personaje muy conocido en varios países. Pero, ese conocimiento no ayuda a comprender todas tiras de una sola vez. Inicialmente, para nosotros brasileños hay algunas cuestiones que necesitamos entender principalmente del punto de vista crítico. Comprender las construcciones ideológicas que están implícitas en el texto es condición esencial para comprensión general de las pretensiones del autor y de la credibilidad que éste tiene con el público que lo lee.

y los didatizan. Para un acercamiento a esta discusión sugiero la lectura de del autor anteriormente citado.

2 LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIODISCURSIVA

El texto en la concepción que nos presenta Bajtin (2003) es una entidad del lenguaje formada por enunciados relativamente estable, es decir, que los géneros discursivos son artefactos estructuralmente preestablecidos pero que pueden cambiarse histórico y socioculturalmente a depender de función la que cumple el texto en una dada situación comunicativa. Aunque Bajtin nunca haya mencionado la lectura claramente en sus obras, no podemos negar que los trabajos producidos por él y el círculo de sus alumnos han sido de gran importancia para los estudios del lenguaje y por este motivo nos sirve de apoyo para describir también al proceso de lectura.

Los estudios que conceptúan la lectura de un punto de vista más social va a defender la idea de que la comprensión de los textos dependen de factores externos e internos al acto lector. Así, si tenemos un texto en las manos es imprescindible que el lector tenga en consideración la activación de conocimientos previos (lingüísticos, textuales, discursivos) que puedan auxiliar en la comprensión textual. Por ello, no podemos echar la posibilidad de entender que procesos cognitivos/mentales/psicológicos son importantes en el proceso de construcción de sentidos del texto, sin embargo, en este estudio hacemos hincapié en las contribuciones sociodiscursivas de la lectura.

El contexto actual de enseñanza de lectura exige de los lectores mucho más que una simple descodificación lingüística y presupone que el lector contemporáneo detenga habilidades y competencias variadas a la hora de leer un texto en lo cual múltiples semiosis están involucradas de forma

integrada y combinada. A esta nueva forma de concebir los textos está relacionada con la multiplicidad de rasgos culturales compartidos por las poblaciones actualmente así como por la diversidad de géneros discursivos que circulan y son producidos en los más distintos contextos sociales.

De esta manera, percibimos la importancia de la escuela reflexionar respecto a la literacidad en las clases de lectura en lengua adicional, especialmente para nosotros la lengua española. Esto sirve, incluso, como punto de partida para que se discuta en el ámbito pedagógico las cuestiones relacionadas con el acceso a las tecnologías digitales de información y comunicación (en adelante TDIC). No podemos dejar a margen en esta discusión el rol que desempeñan las TDIC en la actualidad y su importancia para la producción y recepción de textos multimodales, y por supuesto los que no son supervalorados por la escuela. Para señalar mejor nuestro intento con este trabajo, entendemos como textos multimodales las manifestaciones enunciativas en las cuales dialogan elementos de diversas naturalezas como lengua (escrita u oral), imagen, sonido, movimiento, entre otros recursos semióticos.

Desde este punto de vista tenemos, pues, que entender que la noción de texto se ve de una perspectiva interactiva y dialógica (BAKHTIN, 2016). Al tomar en consideración, que el texto/género del discurso, en la perspectiva bajtiniana, se ve como una entidad formada por enunciados relativamente estables (BAKHTIN, 2016), como señalado anteriormente, la noción de lectura puede ser relacionada con lo mismo propósito del texto. Así, la lectura es proceso complejo y dialógico en lo cual lector, texto y autor forman partes interactuantes en el

proceso de lectura. No hay, en esta condición, como utilizar la lectura en las clases de forma que se haga hincapié en uno de esos componentes aisladamente.

Cuando pensamos, pues, la concepción de textos multimodales podemos inducir que en el momento que uno lee algún texto lo hace según la interacción que el texto hace con el lector en un dado momento histórico y toma en consideración quién lo hizo y cuáles los recursos que alzó manos para construirlo. Por eso, entendemos la práctica de lectura como un proceso complejo, dinámico, abierto, imprevisible y auto organizado. Pensar la lectura bajo este punto de vista nos hace insistir en una relación interactiva y dialógica de la lectura una vez que el proceso se ve no solo a partir de la comprensión de los elementos verbales pero también están cometidos a otros recursos semióticos de naturaleza extralingüística.

3 LITERACIDAD CRÍTICA: A PROPÓSITO DE LA LECTURA EN LA CLASE DE ELA

El campo de los estudios sobre la literacidad crítica ha ganado grande expansión y aceptación en los últimos años en Brasil. A título de información menciono el estudio de Baptista (2010) que inició algunas reflexiones sobre el papel de la literacidad crítica en la enseñanza del español. Comprender el término en la actual coyuntura es algo que nos parece muy relevante una vez que toma las prácticas de literacidad como oportunidades de reflexión sobre las relaciones sociales de poder, el discurso, la ideología y, por supuesto, la lectura.

Cassany define a la literacidad crítica como:

(...) todo lo relacionado con la gestión de ideología de los discursos, al leer y escribir. Bajo el concepto de literacidad englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivado del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito (CASSANY, 2014, p.89).

Delante de lo expuesto anteriormente, percibimos que la ideología sume el eje central de los estudios sobre la literacidad crítica. En este sentido, en el campo de la lectura, estar letrado críticamente significa ser un lector que tiene condiciones de percibir los puntos ideológicos que están tras las líneas del texto, la intención del autor y el papel social que determinado texto cumple socioculturalmente.

Si tomamos como presupuestos los pensamiento de Bajtin tendremos que entender por ideología el conjunto de ideas, pensamientos, creencias y valores que uno toma para posicionarse en la sociedad y en el contexto histórico en que vive. Se trata, en este caso, de representar la realidad a partir de un lugar valorativo. En este contexto, el lenguaje es lugar privilegiado donde los discursos se construyen y se legitiman. A propósito de esa reflexión Miotello afirma:

O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico (MIOTELLO, 2007, p. 170).

El concepto de ideología es de gran relevancia para los estudios de la literacidad crítica. Es con base en un concepto

de ideología en el sentido que Bajfín lo atribuía, o sea, como acontecimiento social, histórico, vivo y dialógico que reside la base de la construcción del concepto de literacidad crítica.

A lo que toca a cuestión de la lectura crítica, como parte del proceso más amplio que es la literacidad crítica, Baptista señala la lectura crítica es aquella que pretende hacer con que el alumno reflexione sobre un determinado texto, sus intenciones y a servicio de quién ha sido producido y no llevar para la clase temas irrefutables e inalterables. Buena parte de los estudios que basan la construcción epistemológica del concepto tiene contribución de los estudios de la pedagogía crítica freiriana.

La lectura en una perspectiva de la literacidad crítica exige de del lector una postura proactiva de reconocimiento de los discursos ideológico que están presentes tras la líneas del texto. Hay, por supuesto, muchas cuestiones que solamente un lector atento puede comprender y detectar las relaciones de poder que están imbricadas en la cuestión de la lectura. Otro punto de relieve para esta discusión dice respecto a la noción que uno tiene sobre la veracidad de los hechos que son narrados en algunos discursos. Como el discurso generalmente atiende a intereses particulares de quienes lo produce, no es difícil encontrar contextos en que algunas informaciones necesitan aclaraciones para que sean aceptables por los sujetos que componen el juego discursivo. Nuestro interés, en este estudio, sin embargo, no recae en el análisis del discurso pero no podemos negar que rendiría un trabajo de gran contribución para la construcción del concepto de literacidad crítica.

A esta discusión se relaciona otras de naturalezas variadas, como la formación de profesor desde una perspectiva que lo

ponga como agente letrador (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2015). Así lo que tenemos en cuenta es que la formación de lectores críticos es algo mucho más complejo y que debe ser reflexionado en los más distintos contextos que tengan la comprensión de la lectura como una de las principales prácticas sociales exigidas en nuestra sociedad. Además es importante señalar el rol que detiene el profesor en su formación inicial y continuada a fines de estar siempre constantemente repensando su práctica docente.

Según Cassany (2010) las contribuciones de varios campos del conocimiento fueron responsables para el surgimiento de los estudios sobre la criticidad y en especial cual el rol de su aplicación en el contexto de la enseñanza. Así, es imprescindible mencionar que la literacidad crítica surge de la amalgamación de estudios y conceptos teóricos previos que fueron siendo revisitados a lo largo de últimos años. Eso quiere decir que podemos encontrar respaldo de la sociología, antropología, psicología, pedagogía y, por supuesto, de la lingüística y de la lingüística aplicada.

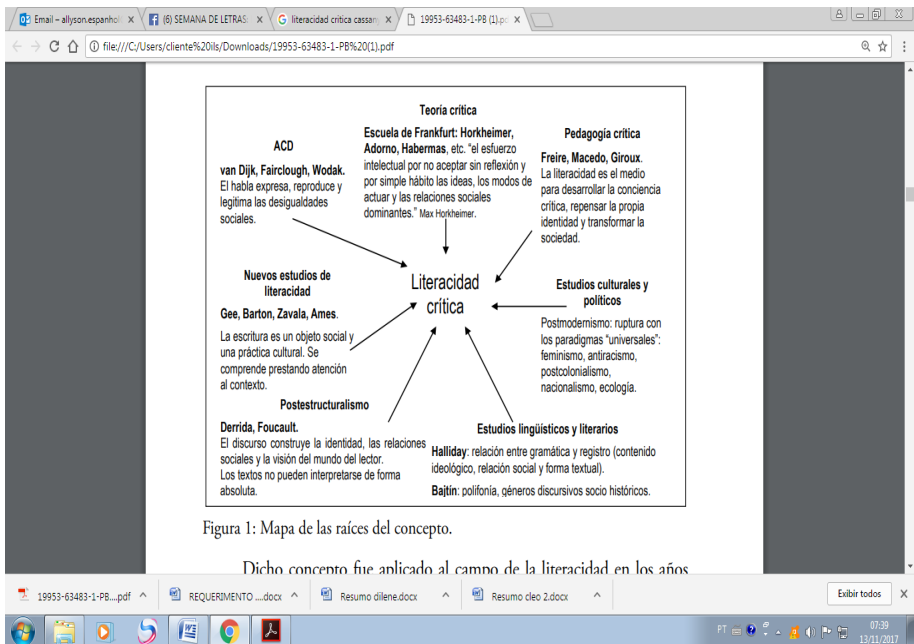
Respecto a esas consideraciones Cassany nos ofrece algunas reflexiones sobre los estudios que presuponen a la literacidad crítica con contribuciones, incluso, de estudiosos brasileños:

Dicho concepto fue aplicado al campo de la literacidad en los años sesenta por el famoso pedagogo brasileño Paulo Freire, que formuló con claridad la idea de que los analfabetos son víctimas y no responsables de su condición, que la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir el status quo (la pedagogía de la opresión) y que el acceso a la

literacidad puede ser una herramienta importante de liberación o empoderamiento de los individuos. Al aprender a leer, los sujetos obtienen poder (se "empoderan") y pueden transformar la realidad injusta que les rodea. Otros pedagogos han desarrollado estas ideas dentro del campo de la pedagogía crítica, con conceptos como currículum oculto o pensamiento crítico (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358).

De una forma más didáctica podemos observar en el cuadro siguiente tabla que resume los principales conceptos y teóricos que están involucrados en mayor o menor grado en la perspectiva crítica de la literacidad:

Figura 1: Mapa de raíces del concepto (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358).



Este mapa nos ayuda a mejor comprender las influencias que tuvieron estudios anteriores para la construcción, diseminación y aplicación del concepto de literacidad crítica y además pensar en estas prácticas en el contexto del aula, con énfasis para las clases de ELA. En este sentido, debemos los maestros ser capaces de desarrollar en los estudiantes el pensamiento y la conducta crítica como forma de acercarlo de la condición de sujeto autónomo (materia muy amplia y bastante discutida por sociólogos y antropólogos). En las clases de lenguas adicionales el alumno debe ser oído como sujeto de su propia construcción del conocimiento y encaminado a pensar sobre las posibilidades de discurso, ideologías e intereses que están tras las líneas de los textos que se les ofrecen en el las clases.

A título de ejemplo pongo una posibilidad de análisis crítica que podría ser usada en las clases de ELA como artefacto cultural y social de construcción del pensamiento crítico a partir de la lectura de un texto periodístico. Véase el texto que les pongo abajo:

El precio de ser mujer y campesina en Latinoamérica

Amenazas, muerte y persecución es el precio de vivir del campo en muchos países de América Latina. La Vía Campesina reunió a sus principales lideresas para tejer alianzas internacionales



Sacado de: https://elpais.com/elpais/2017/08/24/planeta_futuro/1503593662_034211.html. Accesado en 22 oct 2017.

Delante de este texto que es una noticia sacada del periódico El país, fechada de 28 de agosto de 2017, podemos ofrecer a nuestros alumnos muchas posibilidades de literacidad crítica mediada por el texto y la comprensión textual. Inicialmente

porque pone en marcha la discusión sobre un evento que ocurrió en Panamá para discutir el papel de la mujer campesina en la sociedad latinoamericana actual. Pero no podemos detenernos solo al carácter informativo, el lector tiene que ser llevado a reflexionar sobre las condiciones de la mujer de una perspectiva crítica, percibir lo implícito en los discursos. Eso implica decir que se debe tener en cuenta quien escribió el, con qué propósito, entender la línea editorial del periódico que vehicula el texto, comprender cuestiones de orden sociopolítica, etc. En este momento pasamos a desarrollar en los alumnos condiciones de discutir el texto de una manera más profundizada además de también debatir temas que no son tan comunes se discutir entre los grupos jóvenes. De esta manera se oportuniza que el lector no haga solamente una lectura superficial del texto y diga palabras sin la debida consciencia.

Otro punto de extrema relevancia dice respecto a la noción de género discursivo y análisis lingüístico que pueden ser cuestionados y levantados en la clase. Sería esta la oportunidad de una explicación más consciente y autónoma incluso por parte de los propios alumnos quienes se convierten en el centro de la clase en el sentido de dictan las reglas para comprensión de los textos y apuntan posibilidades de comprensión que uno solo no lograría en una otro ámbito que no el del aula.

A MODO DE CIERRE

En estas breves consideraciones intentamos hacer una reflexión sobre la lectura en clases de ELA, tomando por base las contribuciones de los estudios sobre literacidad crítica. Está

evidente que no es posible pensar en todos los contextos en el cual se incluye la lectura dado la multiplicidad de contextos sociales y culturales existente, nos es posible incluso por la variedad de géneros discursivos que se producen y que circulan en la sociedad postmoderna. Sin embargo, hemos hecho algunas observaciones que consideramos relevante para el contexto de la enseñanza actual de español y los estudios más recientes sobre la literacidad y que tienen el interés de ofrecer condiciones de que el alumno se desarrolle en las clases y encuentre un sentido para estudiar esta materia. Ser crítico hoy es más que una postura ideológica y cultural, es algo mucho más complejo, es una conducta política, social y humana.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, tradução, posfácio e notas). São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. 1 ed. 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. **Espanhol: ensino médio**. Brasília: MEC/SEE, 2010. (Coleção Explorando o ensino; v. 16)

CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: editorial Anagrama, 2006.

CASSANY, D. CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul/ dez. 2010.

DE PIETRI, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

GARCÍA CANCLINI, N. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008, p.283-350.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 167-176.

SOUZA, F. M.; LINS, E. F. Letramento e suas pluralidades: percurso conceitual e práticas digitais. In: SANTOS, E. C.; SOUZA, F. M. Sousa, K. C. T. (Org.). **Tecnologias educacionais e inovação: diálogos e experiências**. – 1. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

BARREIRAS ENCONTRADAS DURANTE O PROCESSO DE LETRAMENTO EM LE NA ESCOLA PÚBLICA

Amanda Carvalho Mendes Curvelo (UEPB)¹

INTRODUÇÃO

O efetivo aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) implica um árduo e contínuo processo de letramento, ou seja, para que isso ocorra se faz necessário um planejamento contínuo e esquematizado. Pensando que é por meio das práticas sociais - cristalizadas como gêneros textuais - que agimos discursivamente (MARCUSCHI, 2007; PINTO 2002), partimos da premissa de que o domínio de diferentes gêneros proporciona ao aprendiz possibilidades de construir conhecimento sobre a língua e cultura estrangeiras.

Dessa forma, o nosso projeto do processo de letramento em LE foi configurado para utilizar três ferramentas primordiais: (i) a sequência didática, (ii) os gêneros textuais e (iii) o conhecimento de mundo dos alunos. Contudo, apesar de ter havido um planejamento fundamentado/respaldado, constatamos várias barreiras durante o seu processo de aplicação. Essas barreiras foram diagnosticadas em meio às reflexões diárias oriundas da

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba
Professora de Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba

nossa prática nas aulas de Língua Inglesa, realizada em uma escola pública de João Pessoa – PB.

Reconhecendo a importância de discutirmos essas barreiras e suas consequências, durante as assessorias feitas periodicamente com professores de escola pública, explicitaremos nesse estudo os empecilhos compartilhados pelos professores os quais, provavelmente, também estão presentes em muitas outras práticas de letramento em LE.

1. A BASE PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO

Tendo em vista a definição de letramento apresentada por Magda Soares (2006), entendemos que letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Também não podemos esquecer que a linguagem é um fenômeno social (SANTOS, 2008), pois o aluno, para adquirir o letramento em sua língua materna, deve estar inserido no contexto da comunidade em que vive. Em outras palavras, o ambiente vivido proporciona o aprendizado de sua cultura e suas práticas sociais. *O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para escola com o conhecimento adquirido inicialmente no dia-a-dia* (SANTOS, 2008). Refletindo sobre essas palavras, podemos transferi-las para o aprendizado de LE, imergindo o aluno no contexto cultural de países que adotam a Língua Inglesa.

Mantendo isso em mente, o professor de Língua Inglesa deverá unir-se a dois instrumentos importantes para o alcance do letramento dos alunos, o primeiro deles é explorar o conhecimento de mundo. O outro, suas práticas sociais obtidas em língua materna ao longo da vida desses alunos para que haja uma comparação natural entre os dois mundos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) para língua estrangeira, podemos perceber a relevância do conhecimento de mundo para a aquisição do letramento em leitura e escrita em língua inglesa:

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo ao leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico. (PCN, 1998, p. 90)

E mais:

O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base de seu pré-conhecimento. Por exemplo, ao encontrar a palavra “cinema” em um texto, o leitor aciona o seu conhecimento sobre cinema. Assim, caminha pelo texto projetando coerência por meio da representação do mundo textual que vai elaborando como base do que se sabe sobre cinema. (PCN, 1998, p.90)

Isso constata a enorme importância da imersão das práticas sociais para um aprendizado significativo em LE.

Assim, é inquestionável a importância e as melhorias obtidas através da prática reflexiva durante o exercício de um

professor, seja ela em qualquer disciplina. A reavaliação após a aula é fundamental para reconhecer os erros e acertos do planejamento e da prática em si, para que posteriormente os equívocos sejam sanados. Perrenoud (2002) aponta que a prática reflexiva deve ser uma das competências incumbidas aos professores. Porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência favorecendo a construção de novos saberes.

2. O PROFESSOR EM SALA DE AULA: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O PROCESSO

Atualmente, não é novidade que na área da educação os professores se deparam com vários empecilhos durante seu exercício em sala de aula. Isso vem sendo publicado na maioria dos veículos de comunicação, tais como: jornais, revistas, rádio. Sendo, por conseguinte, a repercussão desse fato refletida nas opções que os jovens estão fazendo para o vestibular.

Na revista Nova Escola de janeiro/fevereiro de 2010, foi publicado um artigo com uma pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), trazendo dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula, como Pedagogia ou alguma outra licenciatura. Isso afirma e cristaliza o fato de que a sala de aula está sendo um destino cada vez mais difícil do docente vivenciar.

Foi com base nesse fato que decidimos relatar a experiência de professores que frequentavam as assessorias

para professores de LE para discutir os aspectos que causaram tais empecilhos e, assim, despertar o interesse de pesquisas que possam trazer propostas para sanar esses problemas. Na tentativa de investigar as causas das frequentes frustrações dos professores em sala de aula, decidimos planejar uma aula para à disciplina de Língua Inglesa abordando um gênero textual bastante utilizado atualmente, em decorrência do avanço da tecnologia: o *e-mail*.

Para trabalharmos o gênero *email*, utilizamos o esquema da sequência didática. Uma sequência didática é *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98). A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

Gráfico 1 – Esquema de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98-99).



Após uma *apresentação da situação*, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou

exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante sequência. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98-99).

Transferindo a ideia da sequência didática para o nosso processo de letramento, planejamos os seguintes pontos em relação ao esquema:

- **Apresentação da situação:** explicaríamos a funcionalidade do *e-mail* e como ele foi gerado a partir do gênero *carta*. Logo após, criaríamos uma situação simulada em que o aluno teria que fazer uso do *e-mail* para se comunicar com um colega, que tem a língua inglesa como língua materna e que conheceu nas férias. Neste e-mail, o aluno teria que escrever a sua programação da sexta-feira à noite utilizando o tempo verbal futuro com o *Be going to*.
- **Produção inicial:** pediríamos aos alunos para esboçarem um *e-mail* e logo após o enviassem para um colega da classe e para o professor responsável.
- **Módulo 1:** revisariamos a estrutura do *Be going to* e faríamos atividades para fixação do assunto.
- **Módulo 2:** comparariamos a linguagem das cartas com os *emails* em língua materna para que os alunos conseguissem visualizar a linguagem mais

moderna do *email* quando comparado à carta. Observando-se, inclusive, as abreviações.

- **Módulo 3:** devolveríamos aos alunos sua produção inicial para correção do tempo verbal e dos elementos característicos do gênero *e-mail*.
- **Produção final:** os alunos fariam a sua produção final do *e-mail* que seriam enviados para os colegas; e os três melhores seriam publicados no dia da criança na escola.

Ao concluir o planejamento e a metodologia do projeto, partimos para a realização da prática em sala de aula que teve uma duração de 8 semanas. Procuramos seguir as etapas como planejado, mas tivemos que lidar com vários problemas que se apresentaram durante a aplicação do processo. Pontuaremos, a seguir, alguns desses problemas, os principais encontrados:

a) A Infraestrutura e o apoio técnico da escola

Como explicitado anteriormente, o gênero escolhido foi o *e-mail*, para que a simulação da situação fosse o mais parecido com a realidade, solicitamos a única sala de informática disponível na escola para à aplicação da atividade. Porém, a quantidade de computadores era inferior ao número de alunos. Para tentar solucionar o problema, os alunos ficavam em trio para realizar suas atividades, mas a atividade durava o dobro do tempo programado e geralmente acarretava brigas entre os alunos. Mas, certamente, o problema maior estava na falta de manutenção dos computadores. Devido a isso, muitas vezes tivemos que usar o *plano B* para poder dar continuidade

às aulas. A falta de manutenção se dava porque a equipe técnica responsável pela preservação dos computadores, geralmente, permanecia ausente. Outro problema, é que dos poucos computadores que funcionavam somente 60% tinham acesso à *internet*, o que tornava a atividade impossível de ocorrer, pois, o acesso à *internet* era fundamental. Isso gerava um cansaço nos alunos e complicava ainda mais a falta de motivação perante a disciplina.

b) O inglês como uma disciplina desacreditada.

Qual professor de inglês que nunca ouviu tal pergunta: *professor, eu não sei falar português, imagina inglês?* Para uma população que é excluída socialmente, realmente deve ser difícil obter perspectivas em uma língua estrangeira. Criou-se, com o tempo, o estereótipo de que a LE só é voltada para pessoas com o intuito de viajar ou para pessoas com poder aquisitivo alto. Até mesmo, os educadores da escola diziam para os alunos que o português e a matemática são as disciplinas mais importantes, distanciando os alunos ainda mais da LE. Entretanto, em meio a todos esses pontos negativos, ainda conseguimos despertar um bom interesse dos alunos, enfatizando que os jogos de computadores, a *internet* e os estrangeirismos usados no nosso cotidiano facilitam o entendimento de Língua Inglesa, além de se apresentarem como um estímulo para a aquisição de LE.

c) Os alunos não possuem livros

Nas escolas públicas municipais de João Pessoa no ano de 2010, a prefeitura não fornece livros de LE para os alunos. Como consequência, o trabalho do professor se torna ainda mais difícil, ou seja, o professor deve planejar o currículo a ser dado naquele ano e coletar materiais para as aulas. O problema é que, muitas vezes, uma impressora está quebrada ou não é possível fazer cópias do material, porque a copiadora não está disponível. Assim, perdíamos muito tempo copiando o assunto no quadro, fato que gerava impaciência nos alunos.. Além disso, nas bibliotecas não havia livros para consulta destinados à disciplina de Língua Inglesa.

d) O desrespeito e a intolerância entre os alunos

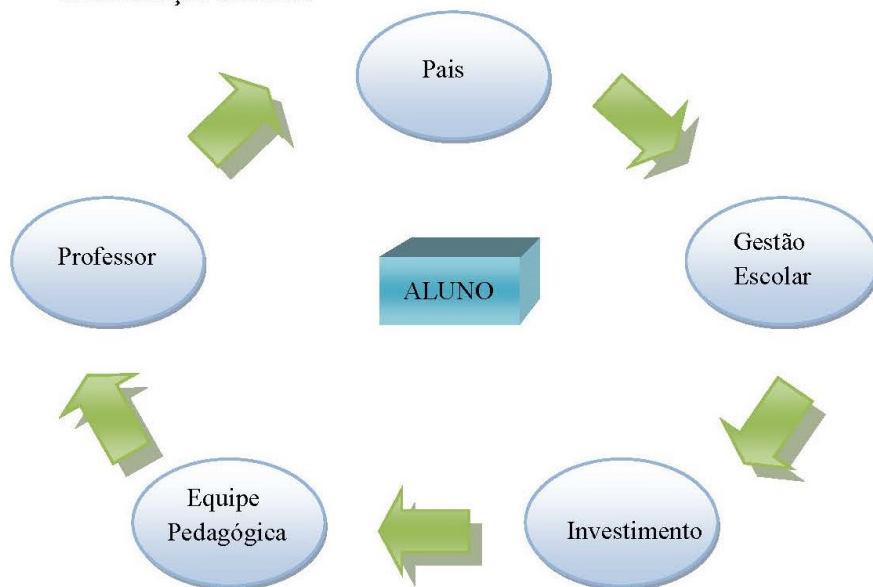
Em uma aula às sete horas da manhã, a grande parte dos alunos ainda está despertando e “entrando no clima” da aula. Começávamos a aula com um *warming* – uma dinâmica introdutória de aquecimento para a aula – dividíamos a sala entre meninos e meninas para que pudessem jogar um *game*, por exemplo. Às vezes, obtínhamos sucesso na aplicação da atividade, mas em outras, a atividade acarretava uma briga, gerando gritos e palavrões que deixavam o professor desconcertado. Situações que muitos professores recém-formados não estão preparados para enfrentar. Para que a turma voltasse à ordem, demorava cerca de 10 a 15 minutos de aula. Outro ponto desafiador é desrespeito do aluno

para com o professor o qual torna a sala de aula um ambiente cada vez mais hostil. O dever do professor é educar, mas a grande maioria dos alunos não aceita isso. Nessa escola, professores já foram ameaçados e chegaram ao ponto de terem os pneus dos seus carros esvaziados. Então fica aqui a pergunta, como podemos continuar o processo de letramento se não há um respeito para com os professores?

- e) A gestão escolar, o corpo docente, o governo e os familiares

Para que haja uma educação fundamentada, o aluno deve ter o suporte de todos os membros que envolvem a educação, tais como: a gestão escolar, o corpo docente, investimento e os familiares. Caso um deles falte, o círculo da educação se torna mais difícil de cumprir. Por exemplo, em um governo que não fornece incentivos/subsídios à educação, indubitavelmente irá gerar uma desordem no ambiente escolar. Vejamos no gráfico a seguir o que nomeamos de corrente para uma educação assertiva:

Figura 1 – A corrente para uma educação assertiva.



Tentamos explicar em forma de gráfico, o que é necessário para o envolvimento do aluno na educação. Em outras palavras, é preciso haver um incentivo de todas as partes demonstradas na *figura 1* para que se obtenha êxito na educação do aluno. A partir de agora, falaremos de cada membro apontado anteriormente, vislumbrando a realidade por nós vivenciada.

Atualmente, o Governo Municipal tem oferecido muitos recursos para as escolas municipais de João Pessoa, investindo na sua infraestrutura e contribuindo com o desenvolvimento da escola. Porém, os salários dos funcionários ainda são baixos, desmotivando os professores na profissão.

Durante o processo de letramento, precisamos várias vezes do apoio da *equipe pedagógica* da escola, pelo motivo do mau comportamento e a falta de interesse dos alunos.

As psicólogas e as assistentes sociais buscaram resolver o problema, mas não obtiveram, muitas vezes, solução porque necessitavam do apoio dos familiares dos alunos, que se mostravam negligentes.

Esse é outro fator muito importante, pois a ausência dos pais às reuniões para acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola faz com que não se tenha o apoio necessário para um trabalho mais adequado. Em reuniões de pais e mestres, somente uma média de 20% dos pais comparecia, frustrando a tentativa dos professores e da equipe pedagógica em educar conjuntamente.

Outro ponto importante para a corrente de uma educação assertiva é a *gestão escolar*. As pessoas que estão representando a escola devem realmente persistir no seu trabalho de galgar melhorias. Esse é um ponto positivo de nossa experiência, já que na escola Violeta Formiga, felizmente, a gestão escolar conseguia muitas melhorias para o crescimento e manutenção da escola.

Por fim, discutiremos sobre o *professor*, responsável diretamente pela construção dos conhecimentos dos alunos. Na nossa realidade, enfrentamos uma sala de quase 35 alunos sem apoio dos pais e com uma equipe pedagógica insuficiente – quase 300 alunos para somente duas pessoas –, tornando o nosso trabalho quase inviável. É cansativo ser professor, atualmente, porque temos que ser, muitas vezes, psicólogo, assistente social, pais e educadores ao mesmo tempo, além de fazermos planejamento e correção de atividades praticamente todos os dias. Isso reforça ainda mais a desvalorização do

professor, que faz parte de uma profissão desacreditada e que ganha salários baixíssimos.

Essas foram, portanto, algumas das barreiras que enfrentamos durante o nosso trabalho de letramento em LE na turma do 6º ano do ensino fundamental da escola Municipal Violeta Formiga.

Para nós, as barreiras mais críticas foram a falta de infraestrutura e de apoio dos familiares, pois, para um aprendizado significativo, deve-se haver uma ampla atenção/preocupação de todos os responsáveis pelo aluno.

Percebemos que muitos alunos não moram com os pais e sim com parentes que não são suficientemente atenciosos com os estudos da criança. Por isso, como mencionamos, quando havia uma reunião de pais e mestres, só aproximadamente 20% dos pais/parentes estavam presentes para discutir sobre a evolução/comportamento dos seus filhos na escola. Isso nos deixava de mãos atadas, porque os problemas que só poderiam ser resolvidos com o apoio dos pais/parentes se tornavam de difícil solução.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que no Brasil a Educação Pública não é algo prioritário. Há anos, a política de melhoria das escolas é simplesmente fornecer vagas deliberadamente, sem se preocupar com a qualidade da educação. Em outras palavras, o governo se preocupa com a quantidade e não com a qualidade. Isso acarreta em uma desestruturação na educação brasileira.

Entendemos que para haver um desenvolvimento efetivo na educação são necessários investimentos diretos nas escolas, tais como: a infraestrutura, a reciclagem dos funcionários, a formação continuada para os professores, além da valorização dos profissionais da área de educação.

Sabemos que a educação de qualidade tem um custo alto, mas, a exemplo da Finlândia - país que investe, anualmente, altos valores em subsídios direcionados à educação -, insistimos que o Brasil pode e deve tê-la também por prioridade. E o não encaminhamento a isso é, sem dúvida, a maior e principal barreira no processo educacional, fato que comprovamos na nossa prática de letramento em LE em uma escola pública municipal. Enfim, concluímos o nosso desabafo com a reflexão da seguinte frase de Derek Bok (1971-1991), reitor da Universidade de Havard: *Se você acha a educação cara, experimente a ignorância.*

REFERÊNCIAS

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, Philippe et al. As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RATIER, Rodrigo. Ser professor: uma escolha de poucos. Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Abril, Jan/Fev de 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>.

SANTOS, Sônia M. Alfabetização e letramento. Disponível em: http://www.proex.ufu.br/formacaocontinuada/New/eixo1/E1_arquivos/alfabetizacao_letramento.pdf. Acessado em: 08/10/2008.

SOARES, Magda B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Zeichner, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ESTÍMULO AO RESPEITO DOS DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANDERSON GUSTAVO SILVA MACEDO PEREIRA¹

TALINA BANDEIRA TAVARES NÓBREGA²

INTRODUÇÃO

O presente estudo científico tem por objetivo propor atividades motivantes para as aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) em cursos livres e visa contribuir academicamente para a promoção de um melhor aprendizado estudantil por meio de atividades intelectuais, lúdicas e multidisciplinares, as quais estejam intrinsecamente interligadas com assuntos da atualidade, portanto, promovendo não só o aprendizado do conteúdo da língua estrangeira propriamente dita, mas também um senso crítico existencial por parte do alunado.

Sabe-se também que atualmente os Direitos Humanos aparecem como uma temática bastante debatida em todo o mundo. Sendo assim, no decorrer deste trabalho, serão sugeridas propostas de atividades em sala de aula que conectem o público em geral a discussões capitais sobre temas como: homoafetividade, homofobia, transfobia, feminismo, racismo, xenofobia etc.

¹ Aliança Francesa de João Pessoa

² Maurício de Nassau

Esse projeto tem como objetivo mostrar a importância da língua francesa em espaços de inclusão social e é baseado em uma Educação popular freiriana, de cunho horizontal que acredita que ser professor é diferente de ser um educador, portanto, esse trabalho promove uma visão esperançosa do ato de ensinar e aprender.

A presente pesquisa se classifica como básica, de natureza exploratória, com uma abordagem qualitativa, que busca por meio de um levantamento bibliográfico abordar as questões do estímulo cognitivo nos cursos de FLE.

Os autores utilizados para tal norteamto serão vinculados a essa proposta de aprendizado, a qual está conectada com um formato inclusivo de Educação, tendo como base o respeito ao outro, a promoção de debates sobre Direitos Humanos e o estímulo do senso crítico por parte do alunado, não esquecendo de vincular sempre todos esses conceitos ao conteúdo programático obrigatório do curso de francês. O que nos permite afirmar que a teoria e a prática estariam conectadas nessa forma de ensinar e aprender.

Deve-se mencionar que os autores citados são de suma importância para desenvolvimento da presente discussão, pois prezam por uma educação horizontal que perceba o aluno como um acrescentador em sala de aula, não como um sujeito passivo.

São exemplos de autores utilizados no referencial teórico: Paulo Freire, Flávia Pioversan, Bourdieu e Dubar. Os mesmos foram escolhidos por possuírem em comum a assertiva de que se um sujeito é ativo e autônomo, logo poderá contribuir

socialmente, pois foi construído para isso em sua subjetividade. Cabe então ao professor, funcionar não somente como tal, mas também como um educador mediador, servindo de facilitador para a promoção de um senso crítico e formação de cidadãos conectados com a realidade social.

A seguir, apresentaremos uma fundação teórica para tal direcionamento e propostas metodológicas que promovam esse debate social acerca de Direitos Humanos em sala de aula, mostrando uma interlocução do conteúdo programático obrigatório com acontecimentos ocorridos na atualidade, de extrema relevância para formação acadêmica e social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse trabalho científico visa promover uma contribuição cognitiva e de estímulo ao senso crítico do alunado, portanto, toma como base uma liberdade criativa no que tange a participação do corpo discente em sala de aula, para tal, traremos alguns autores que corroborem com esse pensamento de sujeito ativo perante a sociedade, estimulando então uma passagem do “isso” para o “eu”.

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar; é ação pela qual um sujeito criador dá forma e alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Compreendendo-se a Educação como inclusiva e fomentadora de subjetividades, deve se preservar o respeito a individualidade humana e a manifestação da autonomia através do ato de aprender e ensinar. Para tanto, apontaremos a seguir conceitos norteadores dessa Educação Popular Freiriana.

Ensinar é mais que verbo-transitivo relativo, pede um objeto direto: quem ensina, ensina alguma coisa; pede um objeto indireto: à alguém, mas também ensinar inexistente sem aprender e aprender inexistente sem ensinar (FREIRE, 1996).

Só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz.

Esta é a vivência autêntica exigida pela prática de ensinar-aprender. É uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária. Discutir com eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos e os problemas por eles vividos. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos.

Alain Touraine versa sobre um indivíduo moderno singular, que foge inteiramente dos modelos precedentes, tanto de "agente ativo" como o de "ator estratégico", para defini-lo como uma espécie de sujeito existencial, um "sujeito no mundo,

que se sente responsável por si mesmo e pela sociedade" (TOURAINÉ, p. 262).

Nota-se que não é possível a existência em sociedade que não em interação com o outro. A troca de ideais, informações e objetos é essencial à existência humana. Estamos a todo tempo dependendo do outro. Acreditamos que estudar uma língua estrangeira, para além de aprender um novo código linguístico, é aceitar o outro, uma nova cultura, e modos de apreender.

Nesse sentido, nos são caros Sartre e Freud. O primeiro quando fala de subjetivação, que seria "uma consciência impelida à gestão responsável de sua própria vida". O segundo define o sujeito como "a passagem do isso ao Eu", "construção da unidade de uma pessoa".

É frequente o uso do termo diversidade para disseminar a ideia de que o ser humano não tem uma única identidade ou modo de pensar sobre ele mesmo e de agir no mundo. Tampouco a universalidade de direitos, expressos de forma totalizante, pode ser tomada como o bastante para atender o ser humano em suas particularidades. Seguindo o pensamento de Piovesan (2006, p. 28): "Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e irrestrita. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade."

Portanto, cada indivíduo deve ser tratado em sala de aula, tomando como base essa subjetividade mencionada, é necessário perceber que cada sujeito é portador de individualidades, por isso mesmo a importância de debates sobre Direitos Humanos em todos os âmbitos, inclusive no educacional.

Faz-se necessário interligar essa linguagem em sala de aula com parâmetros da Sociologia, visto que os alunos são também sujeitos sociais que terão futuras responsabilidades sobre encaminhamentos coletivos no que diz respeito ao mundo em que vivem. Cabe-se então mencionar as quatro figuras de indivíduo verificadas na sociologia francesa contemporânea para um melhor entendimento da proposta desse trabalho científico.

Há quatro "figuras" de "indivíduo" encontradas na sociologia francesa contemporânea. Elas estão baseadas em pesquisas empíricas (Dubar, 2006). Enquanto que definidas pelos outros (instituições e indivíduos) por meio de categorias "oficiais", instituídas ou simplesmente disponíveis, os indivíduos-agentes tem uma identidade de tipo nominal, atribuída e referida a uma posição e inclusão socioprofissional, cultural ou "étnica", temporal e espacial, considerada como proeminente, "pronunciada", principal, isto é, primordial.

Enquanto engajados nas diferentes esferas da vida social, os indivíduos "modernos" são, também, às vezes, indivíduos-atores, levados a investir (ou a recusar a investir) em jogos sociais nos quais eles podem se tornar indivíduos-atores. Adquirem, assim, outra forma identitária de tipo estatutário, porque ela se inscreve nas normas de uma ação coletiva organizada. Este Eu mesmo estatutário está marcado pelo tipo de contexto onde se desenvolve: o da vida pública, da profissional, da organizacional.

Enquanto confrontados com uma pluralidade de papéis e de lógicas de ação, com incertezas crescentes sobre o futuro do mundo e deles mesmos, os indivíduos-sujeitos se enfrentam com crises inerentes à modernidade. Dessa maneira, se tornam

sujeitos, no sentido existencial do termo: deslocados em relação às suas múltiplas inserções, angustiados em face das incertezas de seus papéis de atores, fatigados e deprimidos por terem de ser eles mesmos.

Quando sobrevêm as crises, surge esta forma identitária do tipo reflexivo que afeta o desdobramento de si mesmo e ressentido da necessidade de um acompanhamento desse Eu íntimo, do qual numerosos pesquisadores constatam a invasão, em períodos críticos da vida pessoal, assim como nas crises da história social. Este fato comprovado é suficiente, sem dúvida, para legitimar um enfoque do tipo clínico na sociologia.

Enquanto coagidos e incitados para as mobilidades cada vez mais frequentes e diversas, os indivíduos-atores caracterizam em si mesmos o que alguns chamam de "pós-modernidade", ou "hiper-modernidade", mas que preferimos juntar à segunda modernidade reflexiva, definida por Beck (1986) como a "sociedade de risco", e por Giddens (1991) como a "sociedade da identidade de si.

Esses indivíduos são cada vez mais solicitados a "contar sobre si mesmos", a construir e dizer os seus projetos, "se valorizarem", ou mesmo "se venderem" em um mercado de trabalho cada vez mais flexível e ramificado.

De fato, esta forma identitária de tipo narrativo não é tão nova, ela está no início de sua figura de empresário puritano. Nesta figura, o uso da linguagem não é mais somente vernacular, íntimo e afetivo, ele é exatamente discursivo, porque toda ação de relato implica a construção de uma intriga, de uma argumentação sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o Outro.

Desse último ponto de vista, o sujeito narrativo torna-se autor do seu relato, não um indivíduo racional e abstrato, mas um ser de linguagem que, através das determinações de sua biografia, constrói um sentido subjetivo para sua vida. Esta identidade pessoal, sempre em construção e reconstrução, obriga-o, para poder afirmá-la, a combinar as formas identitárias diversas em todos os domínios da vida social e da experiência pessoal. Ela é inseparável do fato de se colocar em palavras a “história que cada um conta a si mesmo sobre aquilo que é” (Laing, 1962). A sociologia se encontra assim com outras ciências humanas e, antes de mais nada, com as ciências da linguagem (LEIMDORFER, 2008).

Finalmente, entrando no campo da cognição, é muito importante que se leve em consideração a criatividade dos alunos nesse processo de trocas na sala de aula, para Chomsky (1962), a criatividade é a capacidade de fabricar enunciados infinitos a partir de regras finitas e interiorizadas. Para ele, todo ser humano, desde a infância, é infinitamente criativo.

Mais um motivo pelo qual sempre devemos solicitar a mais ampla participação dos alunos em todas as atividades pedagógicas tanto em sala de aula quanto fora dela. A nossa ideia é construir cidadãos do mundo, críticos, autônomos, porém, responsáveis socialmente.

MÉTODO

Propostas de atividades:

Proposta 1

Nível dos alunos: A1 (iniciantes)

Para um primeiro dia de aula pode-se realizar a dinâmica do cordão. Esta atividade funciona da seguinte maneira: os alunos levantam de suas cadeiras e se organizam em círculo. O professor estará com um novelo em suas mãos e o apresentará aos alunos. Ele explica que a função do novelo é ser lançado para o colega a quem se deseja fazer uma das perguntas básicas que o professor terá introduzido anteriormente (“comment vous vous appelez?” – como você se chama?, por exemplo). O aluno que recebe o novelo deve enrolar um pedaço dele em seu dedo indicador e permanecer nesse estado até o fim da dinâmica. Ao final da atividade, terá sido formada uma grande teia e o professor perguntará aos alunos que sentido eles veem naquele emaranhado. As respostas atendidas são: união, dependência do outro para viver em comunhão, etc.

Uma variante dessa atividade pode ser feita com uma bola de frescobol ou de tênis, no mesmo sentido, a bola é lançada entre os alunos em círculo e podemos trabalhar a interdependência humana e a cooperação.

PROPOSTA 2

Nível dos alunos: a partir do A2 (intermediário)

Recorre-se à exposição de filmes em curta metragem em francês que promovam uma reflexão fenomenológica-existencial. Propomos filmes com temas relacionados a racismo, homofobia, bifobia, transfobia e feminismo etc.

Tendo em vista as discussões sobre feminismo na sociedade atual, propõe-se projetar para os alunos o filme “Maioria Oprimida” (Majorité Opprimée) de Éléonore Pourriat.

Trata-se de um filme de 2010, onde os papéis são invertidos. Neste curta-metragem de 10 minutos, atividades e posturas associadas às mulheres são associadas aos homens e vice-versa, provendo então um processo empático ao telespectador, percebendo, portanto que a melhor maneira de se colocar no lugar do outro, é sentindo de fato a dor do outro em si. Esse filme elabora de maneira sensível e inquietante, todas as injustiças, lutas, humilhações e desafios impostos ao universo feminino, porém essa analogia é elaborada através de personagens masculinos que sentem na pele o quanto é complexo ser mulher em um mundo machista e opressor.

Ao apresentar esse filme em sala de aula, busca-se promover um debate que se faz urgente considerando uma conjuntura que tem se destacado por uma permanência e, infelizmente, até ampliação, de violências de toda espécie que apontam insistentemente para intolerâncias a questões associadas a gênero, sexualidade, raça, etnia. Ora por um assunto, ora pela associação de mais de um deles. Concebemos que discutir a interface dessas temáticas pode contribuir para fomentar o respeito às diversidades, às diferenças e às identidades, bem como combater o preconceito e a discriminação associado(a) a tais questões.

Visamos estimular o respeito à manifestação da individualidade humana no que tange sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, ou seja, liberdade para se existir como de fato se é. Sendo assim, escolhemos um dos vários filmes disponíveis na plataforma Youtube nesse sentido. Por sua leveza em abordar a questão da homoafetividade, escolhemos a sequência “Le Marais” do longa “Paris, eu te amo”.

Culturalmente falando o Marais é considerado o bairro gay de Paris. Nesta parte do filme há uma interação homoafetiva entre dois homens, um flerte sutil. O objetivo ao projetar esse filme é causar reflexão nos alunos sobre a situação dos casais homoafetivos na sociedade de hoje, convidando ao debate em língua francesa sobre o tema.

No que tange a questão do racismo, o filme proposto é "Fond de Teint", neste curta metragem de 2005 a protagonista evoca uma lembrança de infância escolar onde ela é vítima de preconceito por causa da cor de sua pele.

Outro documento que pode ser utilizado para se trabalhar o racismo é o videoclipe de Diam's, "Ma France à moi", nele um cidadão é ríspido com outros cidadãos que têm origem étnica diferente da dele. Recomenda-se passar primeiramente o videoclipe sem o som e só depois da discussão sobre as imagens contidas nele deixar os alunos terem acesso ao tipo de música e em seguida à letra, que fala muito de uma França diferente da que é habitual.

O objetivo dessas exposições é levar os alunos a uma reflexão sobre o racismo e/ou xenofobia.

PROPOSTA 3

Na sequência de uma pesquisa em periódicos franceses sobre temas ligados aos Direitos Humanos por parte dos alunos, será realizada em sala uma roda de conversa. No decorrer do debate, os alunos serão indagados sobre a relevância dessas notícias em sua rotina e na de seus familiares. Os alunos serão livres para escolher o tema que quiserem e a notícia que

acharem mais adequada/interessante sobre Direitos Humanos na atualidade.

Para uma turma de nível mais avançado (B2 em diante) pode-se propor igualmente a leitura de um poema, conto ou romance que evoque um dos temas discutidos em sala.

CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou de maneira simples algumas atividades significativas que podem ser colocadas em prática em sala de aula a fim de formar cidadãos mais conscientes sobre seu papel na sociedade. Optamos por abordar o tema dos Direitos Humanos por notarmos que há uma grande parcela da sociedade que resiste a reconhecer a legitimidade da essência e até mesmo das práticas alheias.

O material aqui não é exaustivo e pode ser trabalhado de inúmeras maneiras a depender da personalidade e dinâmica do professor e relação dele com os alunos.

Fomos em busca de teóricos da Sociologia que contribuem bastante para a reflexão em sala de aula por acreditarmos na interdisciplinaridade entre as ciências. E porque temos convicção de que o melhor lugar para se combater o preconceito, a violência física e simbólica e a falta de informação é a sala de aula, seja ela de qual disciplina for.

Pode-se então concluir, pelo que já foi explanado no referencial teórico, as seguintes assertivas: é importante promover uma educação inclusiva, a qual acredite no sujeito como pertencente de Direitos. Deve-se fomentar essa construção social do indivíduo em sala de aula, através de uma

Educação Freiriana, onde educadores e educandos sejam respeitados e aceitos como norteadores horizontais de fonte de conhecimento. O respeito à subjetividade humana deve ser corroborado e debatido em sala de aula e interconectado com os conteúdos obrigatórios. Defende-se neste trabalho a evolução humana no que tange o respeito ao outro, tomando como base a maior fonte de poder já vista universalmente: a Educação.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, P. Méditations pascaliennes. Paris: Seuil (Liber), 1994.

BOURDIEU, P. Le bal des célibataires. Paris: Seuil (Points), 2002.

CHOMSKY, N. (1962), "The Logical Basis of Linguistic Theory", in M. Halle (ed.), Preprints of Papers from the 9th International Congress of Linguistics, 27 – 31. August 1962, Cambridge (ma): Moris Halle, 509 – 574.

DUBAR, C. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin (Coll. U), 1991.

DUBAR, C. La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris: PUF (Lien social), 2000.

DUBAR, C. Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes. Paris: Belin (Perspectives sociologiques), 2006.

DUBAR, C. "Les sociologues face au langage et à l'individu". Langage et société, n° 121-122, septembre-décembre, 2007, p. 29-43.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 415.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 272.

TOURAINÉ, A. 1973. Production de la société. Paris : Seuil.

LINKS DOS VÍDEOS:

Fond de Teint. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y_CZSxPzDQ> Acesso em: 25 nov. 2017.

Ma France à Moi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aU0qq4_3jGY> Acesso em: 25 nov. 2017.

Majorité Oprimée. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kpfaza-Mw4I>> Acesso em: 25 nov. 2017.

Le Marais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5fS5KfNFzFk>> Acesso em: 25 nov. 2017.

ESTUDIO SOBRE ALGUNAS INTERFERENCIAS VERBALES DEL PORTUGUÉS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB/UFPB¹)

Jailto Luis Chaves de Lima Filho (UEPB/UFPB²)

Para la realización de ese estudio, seleccionamos un corpus constituido por 120 redacciones elaboradas por estudiantes de español de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) en Brasil y por profesores de otras instituciones de enseñanza. Partimos de las siguientes hipótesis: a) la fosilización no es un fenómeno exclusivo de los niveles A2 y B2. Está presente también, aunque en menor número, en producciones de profesores de español de nivel C1; y b) el portugués por ser una lengua muy semejante a la lengua española facilita, a principio, el aprendizaje de ese idioma. Sin embargo, pasa a ser una dificultad para que el alumno llegue al nivel C1. Y cuando alcanza ese nivel, todavía queda algunas huellas de su lengua materna en su discurso tanto oral como escrito.

El objetivo de nuestra investigación ha sido detectar los desvíos más frecuentes de los alumnos brasileños cuando se encuentran en el proceso de aprendizaje de la lengua española, más precisamente con relación a los verbos. El estudio envolvió el análisis de errores verbales identificados en el corpus, aquellos

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: eneidaga@yahoo.es

2 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jailtofilho@gmail.com

que afectan la estructura ortográfica y los niveles de estudios lingüísticos: el morfológico, el sintáctico, el morfosintáctico, el semántico y el léxico. Sin embargo, en este artículo nos hemos detenido en los desvíos morfológicos más significativos. Esos desvíos son causados generalmente por la influencia que la lengua materna tiene sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y causan los errores de interferencia. Para tanto, fue necesario establecer un itinerario sistemático que comprendió las siguientes acciones: a) realización de un estudio teórico sobre el análisis contrastivo, el análisis de errores y los estudios sobre interlengua; b) recolección del corpus y selección de los textos relevantes para el estudio; análisis, en el corpus seleccionado, de las transgresiones verbales realizadas por los informantes. A pesar de que los textos presenten problemas con relación al uso de los conectores, al establecimiento de la coherencia y al empleo de determinadas clases de palabras, no hemos planteado reflexiones sobre esos desvíos, ya que eso interferiría en el objeto principal del análisis: el elemento ver

1. LOS MODELOS TEÓRICOS

El modelo de investigación de la teoría del Análisis Contrastivo (AC) ha empezado con los estudios de Fries (1945) y Lado (1957). Estos autores afirman que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y el vocabulario de su lengua materna (LM) cuando aprenden una lengua extranjera, en todo el proceso de aprendizaje, es decir, trasladan a la lengua extranjera hábitos lingüísticos de su idioma materno. Todavía señalan que la distancia entre ambas lenguas y la interferencia

son los responsables de los errores producidos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El Análisis de Errores (AE) surge a finales de los años sesenta como un nuevo modelo para la investigación de la enseñanza-aprendizaje de una LE e implica muchos cambios con relación a la perspectiva de estudio y a la percepción de error. Este modelo, ya no tiene como punto de partida la gramática, sino un *corpus* de errores cometidos por un grupo de aprendientes intentando expresarse en la LE. De acuerdo con los estudios de Gargallo (2015) el AE se inspira en la sintaxis generativa de Noam Chomsky que cuestiona el behaviorismo psicológico (base del AC) y en la teoría de la adquisición de una lengua de Skinner. El AE no ha reemplazado el AC, sin embargo, de alguna manera, lo ha mejorado, ya que estos dos modelos se complementan. Sin embargo, tienen puntos de vista diferentes con relación a algunos temas. Por ejemplo, el AE considera el error como un rasgo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que señala las áreas que los alumnos pueden tener posibles problemas, mientras el AC considera los errores como algo negativo.

Tras los modelos del AC y del AE, surgen los estudios sobre Interlengua (IL). El autor que consolida el término *interlengua* es Selinker en 1969 y posteriormente lo generaliza en (1972) para referirse a un sistema lingüístico no nativo utilizado por el aprendiz al intentar expresarse en la lengua meta en las varias etapas de aprendizaje, o sea, es un sistema intermedio entre la LM y la LE, que constituye un lenguaje autónomo que el alumno utiliza para alcanzar sus objetivos comunicativos. En muchos estudios se usan otros nombres para denominar la *interlengua*, como en

Corder (1971) que emplea el término *dialecto idiosincrático*, es decir, un dialecto peculiar de la lengua meta que es diferente en muchos aspectos de la lengua que se quiere aprender y, puede presentar algunos rasgos de la lengua materna, además de ser transitorio, ya Nemser (1971) utiliza el vocablo *sistema aproximado*, entre otros.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Los estudiantes que contribuyeron para la elaboración del *corpus*, utilizado en la investigación, desarrollaron los textos durante las propias clases del curso del cual formaban parte y siguieron la orientación de que deberían estructurarlos en torno de 25 líneas. Para llegar a la confirmación de las hipótesis mencionadas, seleccionamos tres grupos: el grupo de Español III, nivel A2 (40 alumnos); Español VI, nivel B2 (40) y el grupo de profesores de español, nivel C1 (40), considerando los niveles de la lengua. Los grupos de español III y VI estaban compuestos por alumnos que matriculados en el curso de idiomas ofrecido por el Departamento de Letras Extranjeras Modernas (DLÉM) en UFPB. Aprovechamos la oportunidad del I Curso Interuniversitario de Actualización Didáctica del Español como Lengua Extranjera para Profesores Brasileños de Español, que participaron del curso que se realizó en la UFPB. Tras la lectura y detección de los errores en todas las composiciones, iniciamos la fase de transcripción para facilitar el análisis de los datos. Los ejemplos retirados del *corpus* están codificados con una letra que sirve para identificar el nivel del estudiante (“**a**” para los alumnos del curso de Español III, “**b**” para los alumnos del curso de español VI, y “**c**” para el grupo de profesores).

3. EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1 DESVÍOS MORFOLÓGICOS

Involucrarse en los dominios de la morfología es investigar los elementos que constituyen las unidades lingüísticas, sus relaciones dentro de la estructura y la noción semántica responsable por la atribución y funcionamiento de los significados.

Cuando tratamos de forma, nos remetemos necesariamente a dos unidades fundamentales para la comprensión de los procesos morfológicos. Son ellas: la palabra y el vocablo. La primera constituye una forma lingüística provista de imagen acústica y significado que entra en la composición de los enunciados. Posee, incluso, una base léxica que es responsable por su realización particular, capaz de oponerla a otras unidades de misma categoría. La segunda unidad, el vocablo, se define de acuerdo con la modalidad lingüística (oral o escrita) que la materializa. En la lengua oral, según Bechara (2000), el vocablo es una estructura rítmica que resulta en sílabas átonas que se agrupan entorno de la sílaba tónica, de modo que son las pausas que marcan los límites de los grupos fónicos, también llamados grupos de fuerza. La unidad lingüística se compra está constituida de dos palabras más un solo vocablo, ya que la sílaba átona (se) une en torno de la sílaba tónica (com). En la lengua escrita las fronteras que marcan el vocablo son aquellas relacionadas con los espacios en blanco.

Las palabras pueden ser, en la mayoría de las veces, decompuestas en elementos mórficos menores, los morfemas.

Estos se definen como unidades elementales de significación que entran en la constitución de las palabras de una lengua. Autores, como Bechara (2000, p. 334) concibe el morfema como la unidad mínima significativa o dotada de significado que integra la palabra. Para el gramático, la palabra está constituida indisolublemente (la separación solo se hace para efecto de análisis y estudio) de una base fónica y dos formas semánticas: la gramatical y la léxica.

Los morfemas gramaticales poseen significación interna al sistema lingüístico. En los nombres, esos elementos marcan las categorías gramaticales de género (/a/ para el femenino y /Ø/ para masculino) y de número (/s/ para el plural y /Ø/ para el singular). En los verbos la constitución morfológica es más compleja, la estructura verbal presenta, además de la vocal temática, dos parejas de desinencias flexionales (las número-personales, que indican la persona del discurso y el número; y las modo – temporales, que marcan el modo y el tiempo del verbo).

La identificación del morfema o de los morfemas que integran la palabra no siempre constituye una operación fácil y sujeta a una solución. Si comparamos las estructuras mórficas *hablábamos* y *hablaba*, fácilmente encontramos el elemento común *hablaba* y *-mos* como distintivo. La unidad *mos* indica que la primera forma verbal se encuentra en la primera persona de plural (nosotros). La forma *ba*, en los dos casos, nos dice que el tiempo expresado es el pretérito imperfecto, tanto en el español como en el portugués. La partícula *a* que se liga a la forma léxica *habl* constituye la vocal temática que tiene una doble función: preparar el radical para recibir las desinencias

y demarcar la conjugación a que pertenece el verbo (1ª, 2ª o 3ª). A partir de ahora, analizamos los desvíos morfológicos con relación a los verbos cometidos por los informantes detectados en el *corpus*.

3.1.1 DESINENCIA MODO-TEMPORAL

Los alumnos cambiaron las desinencias verbales utilizadas (**-an** o **-am** por **-on**). Ello genera un aparente cambio de un tiempo verbal por otro, o sea, algunos estudiantes utilizaron la desinencia de pretérito imperfecto de subjuntivo en lugar de la del pretérito indefinido. Es importante resaltar que ese tipo de interferencia es común en los alumnos brasileños, porque los verbos terminan en **-m** en portugués, mientras que en español en **-n**.

Los alumnos del español III (nivel A2) fueron los que más se equivocaron en el uso de la desinencia modo-temporal, probablemente porque en ese nivel todavía está interiorizando esa diferencia. Los alumnos del español VI solo 1, en ese nivel ya tienen esa diferencia interiorizada. Los profesores ya interiorizaron el pasado.

En la tabla siguiente, todas las ocurrencias que señalan los desvíos cometidos con relación al cambio de las desinencias verbales, pueden ser vistos de forma más detallada en el cuadro siguiente:

Producciones de los alumnos	Nº de casos	Forma correcta	Nivel
"...no fuera m comprendidos..." "... sofrera m algun transtorno..." "...mis amigos empezaran a hablar..." "...enfim, mis vacaciones fuera n buenas e muy chistosa".	04	"...no fuero n comprendidos..." "... sufrieron algun transtorno..." "...mis amigos empezaron a hablar..." "...enfim, mis vacaciones fuero n buenas e muy chistosa".	A2
"...la profesora supo que estudiaran mucho para el examen anterior ..."	01	"...la profesora supo que estudiaron mucho para el examen anterior ..."	B2

3.1.2 USO DEL FUTURO DE SUBJUNTIVO EN LUGAR DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO

Es muy común que los hispanohablantes se confundan en el uso del futuro en español, pues en portugués se usa el futuro en español ya no se usa el futuro de subjuntivo, porque se usa el presente de subjuntivo en su lugar.

Les resulta difícil a los alumnos brasileños utilizar el presente de subjuntivo en oraciones temporales, ya que en portugués, en ese caso, emplearía el futuro de subjuntivo: Cuando tenga tiempo voy a visitarte, mientras se dice en portugués: "Quando tiver tempo vou te visitar". Es interesante observar que en todos los grupos hubo algún tipo de desvío con relación al subjuntivo.

En la tabla siguiente, todas las ocurrencias que señalan los desvíos cometidos en relación al uso del subjuntivo:

Producciones de los alumnos	Nº de casos	Forma correcta	Nivel
"...cuando terminar mi curso..." "...cuando empezar a trabajar en una gran empresa..." "...no se quede sola cuando crecer ..." "...cuándo terminar mi carrera ir de vacaciones al Caribe y relajarse..."	04	"...cuando termine mi curso..." "...cuando empiece a trabajar en una gran empresa..." "...no se quede sola cuando crezca ..." "...cuándo termine mi carrera ir de vacaciones al Caribe y relajarse..."	A2
"...cuando conseguir difundir este idioma..." "...cuando tener más tiempo de escribir sobre mis proyectos..." "...cuando conseguir un trabajo me voy a casar con él..."	03	"...cuando consiga difundir este idioma..." "...cuando tenga más tiempo de escribir sobre mis proyectos..." "...cuando consiga un trabajo me voy a casar con él..."	B2
"...cuando volver estoy tranquila y relajada para trabajar nuevamente..." "..." cuando terminar el curso hay prácticas obligatorias en Argentina..."	02	"...Cuando vuelva estoy tranquila y relajada para trabajar nuevamente..." "...cuando termine el curso hay prácticas obligatorias en Argentina..."	C1

3.1.3 DESVÍOS CON RELACIÓN AL USO DEL SI CONDICIONAL

En Portugués el **si condicional** introduce, en la mayoría de los casos, estructuras sintácticamente subordinadas. En general, expresan una condición necesaria para que se realice o se deje realizar lo que se declara en la oración principal. En otros contextos, puede venir a expresar un hecho (real o supuesto) en contradicción con lo que se expresa en la oración principal. En ambos casos la partícula **si** debe mantener relaciones con el pretérito del subjuntivo y/o con el futuro del pretérito del

indicativo. Como podemos ver en estos ejemplos: *Se os homens não tivessem alguma coisa de loucos, seriam incapazes de heroísmo; Se as viagens simplesmente instruísem os homens, os marinheiros seriam os mais instruídos.*

Además, en el portugués informal se admite la construcción de estructuras en las cuales la conjunción **si** se correlaciona con formas verbales de infinitivo. Es lo que ocurre en el ejemplo siguiente: *Se eu fizer o trabalho ganharei pontos extras.*

Cabe resaltar que en las construcciones típicas de la lengua española, no se admite, tras la partícula condicional **si**, nunca ni el futuro, ni el condicional, mucho menos el presente de subjuntivo. De esa forma, el español no admite construcciones como: *Si vendrás a verme; Si vendrías a verme, si vengas a verme* y *Si venir a verme*.

Por este motivo, muchos alumnos tienen dificultad en utilizar los tiempos verbales correctamente, sobre todo con relación al uso de la conjunción **si** condicional. Se sabe que en portugués, en situaciones en que hace falta el uso de la variante informal, coloquial, cotidiana, es común que los hablantes usen la conjunción **si** + infinitivo. De esta forma, muchos aprendices tienden a utilizar esta misma construcción en español y se equivocan. Por lo tanto, los alumnos tienden a decir: **Si conseguir** dinero para ir al cine te llamo más tarde, mientras que lo correcto, en este caso es, *Si consigo dinero para ir al cine te llamo más tarde, llamo más tarde, si + presente de indicativo + verbo en presente, o Si consigo dinero para ir al cine, te llamaré más tarde, si + presente de indicativo + verbo en futuro.*

En la tabla siguiente, todas las ocurrencias que señalan los desvíos cometidos en relación al uso del Si condicional son configuradas de tal forma que se puede ver el fenómeno de manera más sistémica:

Producciones de los alumnos	Nº de casos	Forma correcta	Nivel
<p>"...si puder hacer eso..."</p> <p>"...si conseguir eso será muy bueno para nosotros..."</p> <p>"...si planear todo bien, puedo conseguir todo..."</p>	03	<p>"...si puedo hacer eso..."</p> <p>"...si consigo eso será muy bueno para nosotros..."</p> <p>"...si planeo todo bien, puedo conseguir todo..."</p>	A2
<p>"...y si conseguir concluir la carrera de historia..."</p> <p>"...si conseguir una beca para estudiar..."</p>	02	<p>"...y si consigo concluir la carrera de historia..."</p> <p>"...si consigo una beca para estudiar..."</p>	B2
<p>"...si desear disfrutar de un momento de descanso..."</p>		<p>"...si desea disfrutar de un momento de descanso..."</p>	C1

3.1.4 PARTICIPIO

El participio, en la gramática portuguesa, acumula las características de verbo con las de adjetivo y, en la forma, se diferencia por las desinencias **ado** para la 1ª conjugación e **ido** para la 2ª y la 3ª. El participio permite la formación de los tiempos compuestos que expresen el resultado del proceso verbal.

Existen verbos que poseen dos participios: un *regular*, con las terminaciones, **ado** e **ido**, y otro llamado *irregular*, porque se forma de modo contraído, sin dichas desinencias, como *solto*, *findo*, *salvo*, *seco* etc. El participio regular es usado con los auxiliares **ter** y **haver**, es decir, en la voz activa. El participio irregular expresa un estado, es usado en la voz pasiva, en

especial con los auxiliares **ser**, **estar**, **ficar**, y en este caso, flexiona en el femenino y en el plural.

En la lengua española, el participio constituye una forma nominal del verbo, comparable, en sus funciones, a un adjetivo. Varía, por lo tanto, en género y número, excepto cuando funciona como auxiliar perfectivo en la formación de los tiempos compuestos. Presenta dos formas posibles: el participio regular, caracterizado por la desinencia *do*, y el participio irregular, que presenta terminaciones distintas dependiendo de la configuración morfológica de determinados verbos.

En el *corpus* analizado se detectaron dos tipos de errores en el uso del participio: uno de orden sociolingüístico y otro, de naturaleza mórfica. En el primer caso se tiene la ocurrencia de *eligido* y *sofrido*, donde se percibe una relación con las formas variantes existentes en la lengua portuguesa. Es común, en Brasil, que determinadas clases sociales, aquellas menos privilegiadas socio-económicamente, usen formas que no están de acuerdo con la variante padrón, que a su vez, son restrictas a las clases de mayor prestigio social. De esta forma el portugués admite las formas *sofrida/ sufrida*, *elegido/eligido*. Eso ocurre porque en la lengua portuguesa (la variante brasileña) algunos vocablos admiten el cambio fonético de la **o** para la **u** y de **e** para **i**.

En el segundo caso, se pueden recuperar los verbos *agradecer*, *decir*, *pagar* y *entregar*, que sufren alteraciones mórficas debido a la analogía que los usuarios en cuestión hacen con las formas portuguesas. La forma *dito*, participio irregular para los brasileños, es utilizado en lugar de *dicho*, forma usada por los latinos. Los elementos lingüísticos *agradecida* y *pagado* fueron sustituidos y, en su lugar, se optó por la utilización

de los vocablos *grata*, y *pago*, formas admisibles en portugués. Lo mismo ocurre con la estructura *entregue*, que sustituye la forma exigida por la gramática, *entregada*.

El cuadro siguiente permite una aprehensión más completa de como se procesó la utilización del participio por los aprendices involucrados en esta investigación:

Producciones de los alumnos	Nº de casos	Forma correcta	Nivel
<p>"...soy muy grata a Dios por estas vacaciones..."</p> <p>"...por tener familia mucho buena, soy muy grata..."</p> <p>"...soy grata a mi Padre celestial por amarme tanto..."(erro semântico o soy marcado nos dois)</p>	03	<p>"...estoy muy agradecida a Dios por estas vacaciones..."</p> <p>"...por tener familia mucho buena, soy muy agradecida..."</p> <p>"...soy agradecida a mi Padre celestial por amarme tanto..."</p>	A2
<p>"...todo esto ya fue entregue..."</p>	01	<p>"...todo esto ya fue entregado..."</p>	B2
<p>"...dentro de poco tiempo ya habré pago todas las asignaturas..."</p>	01	<p>"...dentro de poco tiempo ya habré pago todas las asignaturas..."</p>	C1

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los análisis nos permitieron concluir que la interferencia de la lengua portuguesa ocurre en los todos los niveles investigados, posiblemente, debido a las semejanzas entre los dos idiomas. Es evidente que en los primeros niveles, los alumnos sienten la necesidad de ajustar las nuevas estructuras lingüísticas que aprenden a aquellas típicas de su idioma y hacen las adaptaciones necesarias. Esa actitud no puede ser ignorada, ya que es resultado de asociaciones lógicas que son pasibles de ser comprendidas y explicadas. Es importante que el profesor de español que trabaja con alumnos lusohablantes,

tome en consideración la proximidad entre esos dos idiomas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Para intentar resolver dichas dificultades el profesor debe concienciar al aprendiz de que, a pesar de que las lenguas presentan similitudes marcadas, tienen peculiaridades que las distinguen considerablemente.

REFERÊNCIAS

CORDER, S. P. The significance of learners' errors, en IRAL, 5, pp. 161-170, recogido en Corder 1981.

FRIES, C. Teaching and Learning English as a Second Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GARGALLO, Isabel Santos Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. 1. ed. Madrid: Síntesis, 2005.

LADO, R. Linguistic Across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

NEMSER, W. Aproximative system of foreign language learners. In: IRAL 9: 115- 123, 1971.

SELINKER, L. Interlanguage, en IRAL, 10, pp. 209-231,1972.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS

Fernanda Barboza de Lima – UFPB¹

Jailto Luis Chaves de Lima Filho – UEPB/UFPB²

INTRODUÇÃO

Atualmente, a inserção do ensino de Língua de Sinais nas escolas regulares é considerada imprescindível, pois está envolvida com a própria construção da identidade surda e sua afirmação cultural e linguística. A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, observou-se não apenas a oficialização da Libras como sistema linguístico, mas, também, a viabilização de seu ensino:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.436 e incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória, o Decreto de Lei Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu texto, determina

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jailtofilho@gmail.com

os cursos de formação, os sistemas de ensino e os tipos de instituições que devem viabilizar esse processo, bem como esclarece os prazos e percentuais mínimos para inclusão da Libras na grade curricular dos cursos do Ensino Superior, tais como Pedagogia, Educação Especial, Fonoaudiologia, e, em especial, as licenciaturas.

O Decreto contempla várias ações a serem implementadas ao longo dos dez anos subsequentes à sua promulgação, dentre elas, a formação de professores que deverão atuar no ensino da Libras desde o 6º ano do ensino fundamental até a educação superior.

Paralelo a essas exigências, vivenciamos também, atualmente, novos rumos nos estudos da linguagem, que vêm priorizando o caráter sociológico da língua e valorizando o texto como unidade de análise e espaço de interação. Fundamentando-se nos estudos sociointeracionistas, esses trabalhos devem pautar-se nos gêneros textuais como objeto de ensino, uma vez que contribuem para o aprendizado de leitura, escrita e análise linguística.

Nesse contexto, além de considerar as diversas formas de linguagem (musical, teatral, visual, entre outras) em suas práticas pedagógicas, o professor de Libras não pode ignorar a importância de um trabalho organizado em torno dos gêneros textuais presentes nas diversificadas esferas da comunicação humana, possibilitando assim um ensino de Libras mais interacional e contextualizado.

Diante do exposto, nosso trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta para o ensino de Libras, levando em consideração dois aspectos: o primeiro, que a língua de sinais

envolve uma dinâmica particular que relaciona corpo, espaço e movimento; o segundo, que a língua de sinais é, como outras línguas, um evento interacional. Por isso, sugerimos um trabalho com as linguagens musical, teatral e visual, além de pensarmos como os gêneros das esferas literária, profissional, de circulação cotidiana, escolar e jornalística podem contribuir para o ensino de Libras.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua vem se pautando em três modelos teóricos de interpretação da língua humana: a língua como atividade mental (linguagem como expressão do pensamento), a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação) e a língua como atividade social (linguagem como forma de interação). (CASTILHO 1998)

Na concepção da linguagem como atividade mental, acredita-se que a expressão é produzida no interior da mente do indivíduo que a organiza e a exterioriza, por meio de uma linguagem articulada, sendo essa, a “tradução” do pensamento. A partir dessa concepção, temos um ensino de língua focado na aprendizagem da gramática teórico-normativa, quase totalmente desvinculada das práticas de leitura e produção textual. O texto nessa perspectiva é apenas um instrumento a decodificar e o leitor, um decodificador dos significados desse texto. Com relação à produção escrita, tem-se a procura por escrever “bem”, a partir dos modelos consagrados pelos “bons escritores da língua”, cujo objetivo principal é a correção formal da linguagem (CORACINI, 1995, p. 13-15).

A concepção da linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação, segundo Travaglia (1996, p. 110), compreende a língua como um código ou “conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor”. É uma concepção que foi representada pelo estruturalismo, a partir de Saussure e posteriormente Jakobson e pelo transformacionalismo, a partir de Chomsky.

Em termos de ensino da gramática, houve um incentivo à internalização de hábitos linguísticos, por meio de atividades de seguir modelos, de múltipla escolha, ou preenchimento de lacunas, bem como o aprendizado de noções da teoria da comunicação e funções da linguagem. O texto, nessa perspectiva, continua sendo apenas um instrumento no qual é possível detectar as diferentes funções da linguagem, e o leitor, um decodificador e investigador dessas funções. As práticas de escrita acontecem a partir do conhecimento das “técnicas de redação” que orientam a organização de textos a partir de “modelos adequados”.

A terceira concepção de linguagem, ou língua como forma de interação, compreende a linguagem como o local das relações sociais e o diálogo, como caracterizador da linguagem. Nessa perspectiva, conforme Travaglia (1996, p. 110), os falantes atuam como sujeitos ativos no processo de produção de sentidos dos textos:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento [...], mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação

humana, através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

O objeto de ensino da língua, na perspectiva sociointeracionista, é o gênero discursivo e o texto é a unidade de ensino, de onde devem partir as práticas de leitura, as produções textuais e a análise e reflexão sobre a língua. A leitura, então, é atividade de interação entre autor-texto-leitor e o leitor, o indivíduo que aciona seus conhecimentos prévios para compreensão das marcas e pistas deixadas pelo autor. A escrita, nessa concepção, é o local da produção e análise da produção de sentidos, da aplicação de elementos referentes à organização composicional e da seleção das marcas linguísticas adequadas ao gênero discursivo em questão e à situação comunicativa em que esse está inserido (CORACINI, 1995).

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS

O professor de Libras, ao planejar sua aula e escolher quais assuntos abordará, quais recursos utilizará, e quais métodos avaliativos escolherá, deve considerar o perfil de sua sala de aula. Numa sala de aula com alunos ouvintes e surdos aprendizes de Libras, há uma grande heterogeneidade linguística. É possível que haja ouvintes que conhecem, por algum motivo, aspectos da Língua de Sinais e por isso não sentirão dificuldades em seu aprendizado, enquanto para outros, será uma realidade linguística completamente nova e particular. Da mesma forma, é possível que haja estudantes

surdos que possuem familiaridade com o idioma, enquanto para outros será o início desse aprendizado.

Algumas ações e posturas são essenciais no aprendizado de Libras. Alunos que possuam familiaridade com a Libras vão apresentar essas ações e posturas, precisando apenas desenvolvê-la. Já outros, precisarão adquiri-las com o tempo. Por isso, é importante que, inicialmente, toda a turma seja incentivada a:

- a. Manter o contato visual (olhar fixo no rosto do interlocutor), como pré-requisito para o estabelecimento da comunicação;
- b. Demonstrar atenção à expressão facial e corporal do interlocutor;
- c. Inserir-se em atividades discursivas, e não apenas em atividades que envolvam sinais isolados;
- d. Participar de jogos interativos com adultos e crianças e comunicar-se com diferentes grupos, usando gestos, sinais, expressões faciais e movimentos corporais, para expressar suas ideias, intenções, vontades e sentimentos;
- e. Resolver problemas, dúvidas e conflitos a partir do diálogo com outras crianças ou adolescentes surdos e com adultos surdos.
- f. Comunicar suas necessidades básicas como dor, frio, fome, sede, medo, através da Língua Brasileira de Sinais.

2.1 LIBRAS E AS LINGUAGENS

Em busca do desenvolvimento integral da criança ou adolescente, o ensino de Libras deve ser organizado de modo a considerar as contribuições das diversas formas de linguagem. As linguagens artísticas potencializam a criatividade, o imaginário, a afetividade e a cognição, contribuindo não apenas com a aquisição da linguagem, mas com o desenvolvimento da percepção, atenção, sensibilidade e expressividade.

Linguagem Musical

No universo do surdo, o som pode ser percebido por meio das vibrações. Mãos, pés ou outras partes do corpo podem proporcionar ao aluno surdo a percepção musical através de movimentos vibratórios ou trepidação. Embora seja óbvio, não é demais destacar que o surdo não experimenta a música da mesma forma que o ouvinte. Essa especificidade deve ser levada em conta no planejamento de atividades escolares que explorem a cultura musical. É importante que essas atividades sirvam para aproximar o aluno ouvinte do aluno surdo, e levar o primeiro a vivenciar as experiências sensoriais que o segundo tem frente à música.

Dessa forma, momentos que envolvam o trabalho com música devem ser prazerosos e descontraídos, em que devem ser respeitados limites e posturas pessoais frente às atividades propostas. Nas brincadeiras ou jogos que envolvam música, há a possibilidade de adaptação de letras de músicas à Língua Brasileira de Sinais, bem como a percepção dos timbres de instrumentos musicais e o aprendizado dos sinais que o representam. Outra opção de atividade é o trabalho com músicas ilustradas. Esse exercício consiste em mostrar uma sequência de figuras que 'contam' a história de algumas músicas e, em seguida, pode-se pedir para que o aluno reconte em Libras.

Com turmas mais avançadas em Libras, é possível propor a atividade de elaboração de letras de canções em Libras pelos alunos. Esses momentos devem permitir a socialização das percepções frente à atividade e à troca das diferentes sensações vivenciadas por alunos surdos e ouvintes.

É importante destacar que a música é um produto cultural e histórico, sendo imprescindível sua inserção no currículo escolar. Professores de Libras podem e devem propiciar o conhecimento dos movimentos musicais, dos músicos e das obras de diferentes épocas e culturas, bem como a reflexão das produções regionais, nacionais e internacionais, consideradas do ponto de vista da diversidade. Essas atividades não apenas contribuem para o desenvolvimento comunicativo, mas, e, principalmente, ampliam a visão de mundo do indivíduo em formação.

Linguagem Teatral

Ao utilizar a linguagem teatral nas atividades escolares, o professor proporciona um trabalho que envolve, necessariamente, comunicação, movimento corporal e expressões faciais, visando à compreensão e/ou expressão, dependendo da abordagem escolhida.

A criança e o jovem, a partir de dramatizações de histórias contadas na Língua Brasileira de Sinais, podem aprender gestos, movimentos e expressões importantes para a comunicação em Libras, ampliando seu vocabulário através de atividades que estimulam a imaginação e a criatividade. Para tanto, o professor e/ou o aluno podem se utilizar de fantasias, adereços, máscaras e maquiagem, para criar enredos em Libras. Outras atividades possíveis são: teatro de sombras, teatro de bonecos e fantoches e teatro com animação de objetos. Essas atividades proporcionam, além da ampliação da capacidade comunicativa, o conhecimento de códigos específicos da linguagem teatral, como: enredo dramático, características das personagens, cenários, iluminação, figurino, entre outros.

Linguagem Visual

Ouvintes e surdos que desejam aprender a Libras devem desenvolver a habilidade de olhar com atenção para o interlocutor, estimulando sua concentração visual. Diversas atividades podem ser propiciadas pelo professor de Libras, com o intuito de explorar o sentido da visão. Essas atividades podem envolver a apreciação e/ou produção de desenhos, pinturas, esculturas e fotografias, que permitem a expressão de sensações e ideias em Língua de Sinais.

O trabalho com os elementos básicos da linguagem visual desenvolve o conhecimento sobre forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento, atuando na aquisição de repertório estético e na reflexão, descrição e expressão desse repertório.

As atividades de apreciação de formas plásticas permitem a reflexão dos significados expressivos dessas produções e suas especificidades regionais, nacionais ou internacionais. Esses momentos podem propiciar um ensino de Libras contextualizado, em que é possível a discussão sobre as produções observadas, os autores dessas produções, suas biografias e outras obras desenvolvidas.

Além disso, diversos gêneros textuais e/ou suportes textuais possibilitam o trabalho de leitura de textos visuais, como é o caso das charges, cartum, tirinhas, quadrinhos, placas, cartazes, capas, cartões postais, publicidade, entre outros. A partir desses gêneros é possível a elaboração de situações didáticas que relacionem autor/leitor/texto e a promoção de um ensino de Libras que leva em conta que alunos surdos e ouvintes compartilham os mesmos contextos sócio-históricos.

2.2 LIBRAS E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Da mesma forma como acontece com a Língua Portuguesa, a Língua Brasileira de Sinais realiza-se nas mais diversificadas esferas da atividade humana, manifestando-se através dos diferentes gêneros textuais produzidos nessas esferas. Dessa forma, as reflexões sobre a estrutura gramatical da Libras e seu funcionamento linguístico (aspectos léxico-semânticos, fonéticos, morfossintáticos e discursivos) devem pautar-se no trabalho com os gêneros textuais.

Para o ensino fundamental menor, é recomendável que o professor de Libras organize atividades com gêneros textuais presentes nas seguintes esferas de circulação de textos: cotidiana, escolar, jornalística e literária. Para o ensino fundamental maior, é interessante acrescentar gêneros textuais da vida pública e profissional.

GÊNEROS DA ESFERA DE CIRCULAÇÃO COTIDIANA

São os gêneros presentes no dia a dia, no contexto familiar, informal. São exemplos desses gêneros: conversa, relato, bilhete, recado, piada, regra de jogos e brincadeiras, instruções, receitas, roteiros, mapa de localização, relato de experiência vivida, descrição de itinerário etc.

A partir desses gêneros, o professor de Libras pode: propor atividades em grupo que estimulem o diálogo entre os alunos; dialogar com os alunos a respeito do seu dia a dia, do seu fim de semana, de algum tema específico; mostrar imagens ou objetos e promover um debate sobre isso; trazer recursos visuais, como fotos, desenhos, objetos e pedir que os alunos os relacionem;

trazer temas que permitam o relato de experiências pessoais, que propiciem a formulação de perguntas e respostas sobre eles e, assim, o diálogo entre os alunos; trazer jogos e explicar suas instruções, exemplos: adivinhas e trava-dedos³; apresentar vídeos de piadas em Libras.

GÊNEROS DA ESFERA ESCOLAR

São os gêneros textuais que circulam principalmente na sala de aula, e que possuem caráter didático, como: aula, seminários, exposições, debates e exercícios, bem como aqueles que se encontram nos livros didáticos ou em materiais didáticos utilizados numa aula, como: verbetes de dicionário e enciclopédias, artigos científicos, biografias, depoimentos, relatos históricos, entre outros.

A partir desses gêneros, o professor de Libras pode: Contar a história de personalidades nacionais e internacionais e propor atividades de pesquisa de vida e obra dessas personagens e fazer o mesmo com personalidades surdas; trazer um tema para discussão e propor a pesquisa a dicionários e enciclopédias de Libras sobre diversos léxicos que se referem àquele tema; sugerir a confecção de um roteiro de perguntas para entrevistar um convidado surdo sobre determinado tema, exemplo: propor o tema 'o surdo e o mercado de trabalho' e entrevistar um professor, um atleta, um artista, alguém que trabalhe numa empresa etc.; discutir sobre temas transversais, trazendo depoimentos em vídeos que tenham interpretação em Libras; elaborar atividades que se relacionem com as outras disciplinas dos alunos, proporcionando, assim, um diálogo interdisciplinar,

3 Versão do trava-língua na língua de sinais.

exemplo: se o professor de Geografia está trabalhando as regiões brasileiras, o professor de Libras pode organizar uma atividade sobre determinados traços culturais das regiões.

GÊNEROS DA ESFERA JORNALÍSTICA

São os gêneros textuais produzidos com o objetivo de informar ou formar opinião. São o produto da atividade jornalística, como: manchete, crônica jornalística, editorial, artigo de opinião, capas de jornal ou revista, legenda, notícia, comentários, entrevista, reportagem, debate etc. A faixa etária da turma e o nível de conhecimento da Língua de Sinais pelos alunos devem ser determinantes na escolha das atividades. Vídeos com temas que proporcionem uma reflexão mais profunda devem ser trabalhados com turmas mais avançadas em Libras.

A partir dos gêneros da esfera jornalística, o professor de Libras pode: selecionar imagens e fotografias de jornais e revistas e pedir para que os alunos expliquem o que entenderam das matérias, a partir das ilustrações, o mesmo pode ser feito com matérias televisivas, que podem ser passadas para os alunos interpretarem com base no que compreenderam das imagens; apresentar notícias jornalísticas em vídeo e pedir para que os alunos as relacionem a capas de jornais e revistas que também discutam o evento; incentivar a discussão sobre os sentidos produzidos por capas de jornais; selecionar diversos jornais e pedir para que os alunos percebam a organização dos temas a partir das fotografias, identificando, assim, as diferenças entre os cadernos de política, esporte, cultura, economia, moda etc.; escolher temas da atualidade e levar vídeos de

entrevistas, debates ou reportagens sobre eles, orientando uma discussão ao final da apresentação; sugerir pesquisas a enciclopédias e dicionários de Libras, para esclarecimento de léxicos não compreendidos em debates, notícias, entrevistas ou reportagens.

GÊNEROS DA ESFERA LITERÁRIA

Já houve na história, várias classificações do gênero literário, sendo a mais comum, a que o divide em três grupos: narrativo, lírico e dramático. São exemplos de textos narrativos: romance, fábula, novela, conto, teatro, lenda, crônica, história em quadrinho, tirinhas etc. São exemplos de textos dramáticos: tragédia, comédia, tragicomédia, drama etc. São exemplos de textos líricos: elegias (poesias que expressam sentimentos tristes), idílios (poemas breves com temática pastoril), ode ou hino (canções) etc.

A partir desses gêneros, o professor de Libras pode: mostrar sequências de figuras ou fotos e narrar contos; contar histórias infantis na versão original e depois na versão adaptada para a comunidade surda e perguntar quais as diferenças; apresentar uma história como *O patinho feio* e depois disso, apresentar *O patinho surdo*. Depois disso, apresentar uma história como *Os três porquinhos* e pedir para que os alunos, em grupo, recontem a história acrescentando personagens surdos; sugerir a criação coletiva de um enredo para uma peça de teatro; mostrar sequência de imagens de determinado filme e pedir para que os alunos elaborem a sinopse do filme; recitar poesias de poetas surdos ou sugerir que os alunos recitem; recitar poemas ou letras de músicas e pedir para que o aluno

desenhe e pinte sobre o que compreendeu e sentiu. O professor pode perguntar, ao final da atividade, o porquê da escolha dos desenhos e cores empregadas, comentando sobre as relações que se estabelecem culturalmente entre as sensações e as cores; trazer quadrinhos, tiras e charges e promover o “recontar” das histórias mostradas; trazer quadrinhos e ocultar os últimos quadros, pedindo para que os alunos apontem possíveis desfechos, ou embaralhar os quadros e pedir para que os alunos apontem a sequência correta; levar cordéis de um tema específico, tipo: religião, futebol ou cangaço e promover “círculos de interpretação” desses cordéis, que também podem ser encenados. Promover, a partir dessa atividade, pesquisa sobre a variação regional da Língua Brasileira de Sinais.

GÊNEROS DA ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL

Nessa esfera circulam gêneros importantes para a ampliação da consciência de direitos e deveres para o pleno exercício da cidadania. São exemplos: debates, solicitações, leis, estatutos, entrevistas profissionais.

A partir desses gêneros, o professor de Libras pode: pedir para que os alunos elaborem uma entrevista e façam-na com um adulto surdo; exibir debates políticos com interpretação em Língua de Sinais; sugerir para que os alunos assumam uma posição diante do visto e discutam o tema; indagar sobre as intencionalidades existentes no debate exibido; apresentar pontos importantes de estatutos e leis e pedir para que os alunos formulem perguntas sobre o assunto; apresentar um estatuto e promover um debate sobre o tema; apresentar pontos importantes da legislação sobre a surdez, com o intuito

de fazer os alunos conhecerem seus direitos e questionarem sua aplicação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi nossa intenção e não seria possível esgotar as possibilidades de ensino de Língua de Sinais. Da mesma forma, não foi objetivo dessa comunicação aprofundar determinados temas teóricos muito concernentes às esferas do teatro, da música, da literatura, entre outros. Quisemos, apenas, elencar algumas possibilidades que extrapolam as arestas dos manuais didáticos de Libras que, comumente, limitam o trabalho com a linguagem de sinais à compreensão de regras e classes de palavras.

Também intentamos mostrar, ainda que de forma superficial, possibilidades de trabalho com a Libras, por meio de atividades contextualizadas que contribuirão, ao nosso ver, para a formação de um aluno com mais proficiência na Língua de Sinais. Pensamos que as sugestões apresentadas podem colaborar para que o professor reflita sobre os benefícios da inserção de práticas e gêneros que já fazem parte do cotidiano de seu aluno, o que pode vir a dinamizar as condições didáticas do ensino de Libras.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

CORACINI, Maria José R. Faria. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.) O ensino de língua portuguesa para o 2º grau. Minas Gerais: UFU, 1996.

UMA NUEVA MIRADA HACIA EL SABER: EL FACEBOOCK EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE

Kariny Dias de Oliveira ¹(UEPB)

Neila Nazaré Coello de Souza Menezes ²(IFAL)

INTRODUÇÃO

Según los datos presentados en la película *Red Social*, que trata sobre la creación del Facebook en cuanto red social, existen en ella cerca de 500 millones de usuarios ,una vez que, en el año de 2007 los internautas la utilizaban, tanto como forma de entretenimiento como también para un mejor desarrollo en el aprendizaje. Es casi imposible existir algún joven que no sea usuario del Facebook, es interesante tenernos en cuenta que esa red social no es más utilizada solo para hacer amistades, pero también como hicimos mención arriba es un importante instrumento de trabajo pudiendo ser realizado: propagandas, anuncio, entre otras tantas cosas.

El Facebook es una herramienta interactiva que además de servir para entretener a los internautas también puede está al servicio de la educación. Pretendemos a partir de esta investigación sondear un grupo de profesores de español en formación de una Universidad pública de la ciudad e Campina Grande-PB, matriculados regularmente en la asignatura Teoría

¹ karinydiasdeoliveira@gmail.com

² nespanola@hotmail.com

y Práctica de Traducción del periodo matutino, los cuales están en su último semestre de la graduación. Esta investigación suele poder averiguar de qué modo un grupo de estudios creado en el Facebook por la profesora ministrante de la asignatura, la que hicimos mención arriba, ha ayudado en el proceso de formación de estos alumnos.

Esta investigación objetiva mostrar cómo el Facebook puede ser una herramienta necesaria e importante en la formación de profesores de Español Lengua Extranjera (E/LE). Además de este objetivo general, tenemos como objetivos específicos: Poder hacer un apañado cronológico referente al Facebook; Poner en evidencia la relación entre el Facebook y la enseñanza-aprendizaje en E/LE; Definir el concepto de TDICS (Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación), así como el modo lo cual estas están siendo utilizadas por la categoría docente; Hacer la muestra de datos colectados a través de esta investigación, pudiendo delante de estos, contestar la problemática aquí afrontada. Los tipos de pesquisa presentadas en esta investigación de acuerdo con nuestros objetivos son: teórica, metodológica, empírica, bibliográfica y de campo. La colecta de datos será hecha a partir de observaciones durante todo el semestre de los alumnos en clase y por la red social Facebook. Esta investigación fue realizada a la luz de grandes teóricos como: Presky (2010), Marcuschi (2005), Hass (2005), Moreira, (2007) Silva (2010), Talei (2014), Fincher(2010).

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- FACEBOOK: UN APAÑADO CRONOLOGICO

Según los datos presentados por Ma. Alejandra Rocha Silva (2007). El Facebook, en cuanto red social, fue uno de los grandes avances puestos en el medio virtual revolucionándolo – pues - al revés de foto blogs y salas de bate papo por ejemplo, ese tornase un medio de contacto con otros participantes de forma que esos puedan tener un mayor dinamismo de modo que podrán ir a interactuar con varias personas en todo el mundo. Es una herramienta simple de usar, no habiendo necesidad del usuario tener grandes conocimientos acerca del gigantesco mundo de las TDIC .Hoy en día, su registro es fácil y rápido, siendo solo necesario que el usuario ya tenga un enderezo de correo electrónico y datos personales, hecho que se pasaba diferente en sus primordios, pues, para ascender en Facebook el pretense usuario de ese tendría que ser invitado por alguien que ya estuviera incierto en él, posteriormente invitaría otro, y así por adelante.

Este registro más simples tornó el Facebook más popular en los días actuales, es casi imposible existir algún joven que no sea usuario del Facebook. Es interesante tenernos en cuenta que esta red social no es más utilizada solo para hacer amistades, pero también es un importante instrumento de trabajo pudiendo ser realizadas propagandas, anuncios entre otras cosas más, por la cantidad enorme de usuarios, las informaciones giran muy rápido, por eso, se tornó también un medio no oneroso y

rápido de divulgación, donde cada día se torna más presente y porque no decirnos más importante en nuestro cotidiano.

Para ayudarnos a realizar la tarea de describirnos como fue la creación de esta red social (Facebook) nos apoyamos en la historia contada por David Fincher director de la película Red Social, exhibida por primera vez en el año de 2007, la cual va a narrar la historia de Mark Zuckerber el creador de una red social en internet, que después de ser rechazado por su novia, por ser egoísta e insensible, Mark publica en su blog chismes al respecto da su ex novia, entonces lo que era para ser un chiste, se cambia en algo serió. Mark es un programador genial mas no tiene ningún interés financiero, usa su genialidad sólo para fines de diversión y popularidad, toda esa popularidad despierta una envidia por parte de los amigos los cuales están envueltos a él. De ahí adelante iniciase una secuencia de eventos que cambiara radicalmente su vida.

Una idea de creación de un sitio social en una fraternidad universitaria es un punto de partida para que Mark desarrolle la creación del Facebook, entonces Mark se asocia a su amigo Eduardo Saverin, que se torna director financiero del sitio, luego que el sitio es lanzado en internet, tornase un suceso de popularidad obligando a Mark y Eduardo ampliaren los negocios junto a estés acontecimientos. Las personas que presentaran la idea del sitio a Mark, se sienten traicionados por él, iniciando de este modo una guerra judicial por reconocimiento de la autoría del sitio, el suceso del Facebook como pudimos percibir viene acompañado de varios conflictos entre varias personas. Mark no consigue se disculpar con su ex novia, pero más que eso él pelea con su mejor amigo por no entraren en acuerdo en lo qué

di respecto al futuro del Facebook. Esta película red social es de año de 2010, su director fue David Fincher .Las consecuencias de un suceso repentino e inesperado son cargados de ambición e interés propio dejando rechazando hasta sentimientos de amor y amistad. Cameron y Tyler Winklevoss han cerrado un acuerdo de 65 millones y otros de confidencialidad. Remaran por los EUA en las olimpiadas de Pequín, obteniendo en sexto lugar, y Eduardo Saverin recibe un acuerdo no revelado, su nombre fue repuesto en cabecéalo del facebook como cofundador, el facebook según los datos presentados en esta película tiene aproximados 500 millones de usuarios, en 207 países está actualmente valorado en 25 billones de dólares, y Mark Zuckerberg es o billonario más joven del mundo.

EL FACEBOOCK EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE E/LE

La velocidad en que la tecnología avanza derriba la forma "tradicional" de educar, el alumno pasa a utilizar el internet cautivando informes de forma instantánea y dinámica, con el mundo accesible a él a partir de un "clic". Una sala de aula por muchas veces se queda un sitio aburrido por no ofrecer tantos atractivos en lo que di respecto al mundo digital, hecho que va a obligar al profesor a ser partícipe de una búsqueda por un medio de si adaptar a una generación cada día más integrada con las TDIC, esta adaptación se torna necesaria, una vez que el profesor tiene que interactuar con las herramientas tecnológicas en sus salas de aula y claro poder acompañar a sus alumnos en el mundo que los envuelve.

[...]La tecnología avanza a cada segundo o tal vez tendríamos que decir a cada nano segundo...ni siquiera podemos contabilizar su avance ya de una manera efectiva. Cuando nos damos cuenta es porque ya es pasado. El joven ha nacido en la Era Digital, ya trae el chip integrado cuando nace, no conoce lo analógico, va creciendo junto con la tecnología, la lleva de la mano y está completamente incorporada a su vida. Mientras que la educación sigue siendo tradicional y va buscando como incorpora algunas herramientas tecnológicas a su modelo. Probablemente de ahí es que tengamos mucho del fracaso escolar actual o de la desilusión que sienten los jóvenes al entrar en las aulas para sentarse en los pupitres frente a un profesor que muchas veces no sabe ni siquiera encender una lap top. (ROCHA, 2010: p.02)

El internet, tiene sus puntos positivos y negativos en lo que di respecto a la educación, por lo tanto es bueno tenernos en cuenta algunos puntos específicos del uso de estas en la enseñanza/aprendizaje de una Lengua extranjera. Abajo presentamos un cuadro referente a algunas ideas con relación al uso de la tecnología en la enseñanza específica de idiomas:

Tecnología en la enseñanza de idiomas	
Las TDIC por sí solas no conseguirán – o por lo menos con poca probabilidad- que los alumnos aprendan la lengua. Este es ya un viejo mito relacionado con el hecho de que las TDIC vayan a sustituir al profesor.	Las TDIC permitirán que el alumno preste más atención en las clases. No es cierto: las TDIC apenas son una herramienta que me ayudarán a preparar la clase, por si solas no generan motivación.

<p>Las TDIC no nos ofrecen ninguna solución si la metodología de enseñanza continúa siendo la misma. La metodología es la clave para un buen uso de la tecnología.</p>	<p>Las TDIC proporcionan una práctica contextualizada y efectiva de la lengua. Lo harán siempre que los alumnos sepan de manera correcta dónde buscar la información para realizar una práctica social y significativa.</p>
<p>Las TDIC motivan por el simple hecho de usarlas. No es cierto: las TIC motivan si planteo objetivos claros y precisos y las utilizo con criterio.</p>	

(Talle, 2014, p. 11)

Delante del expuesto podemos decir que esta tecnología la cual hicimos mención durante todo el texto es usada de una forma con que el alumno pueda interactuar con otras personas de lugares diferentes. En el caso específico de español, podemos pensar en la idea de una clase con un video conferencia con alumnos de otros países, hecho ese que sería muy provechoso tanto para la práctica docente como para los alumnos inciertos en el proceso. A partir del cuadro podemos también decir que aquí no estamos haciendo apología a un solo modo de enseñar-aprender a través de las TDIC, solo la puntúan como un auxilio a más para la transmisión de contenidos.

Empecemos por fin a discutir de qué modo el Facebook puede ser una herramienta vuelta específicamente para la educación en Español Lengua Extranjera (E/LE). Han sido investigados un grupo de estudio creado a través de esta red social, nuestro corpus de investigación se basa exactamente en él, donde hemos analizado un pequeño grupo de profesores de español en formación de una universidad pública ubicada en

la ciudad de Campina Grande/PB regularmente matriculados en la asignatura: Teoría y Práctica de Traducción. Al iniciar el semestre, la profesora les propuso la creación de un grupo, donde la finalidad de este era postear los materiales utilizados en sus clases, así como hacer con que los alumnos pudiesen quitar sus dudas sobre la temática abordada en cada una de sus clases. Con eso, podemos percibir que el profesor está más con el alumno mediante una red social (Facebook) que en la propia sala de clase, por lo menos fue lo que fue observado en esta investigación.

Era puesto en ese grupo contenidos audiovisuales quitados de internet o producidos por los propios alumnos, las clases en su mayoría eran realizadas con la ayuda de herramientas tecnológicas y del internet que por su vez la institución de enseñanza ofrece en cada sala de clase. Con la creación de ese grupo se percibió que hubo una mayor interacción entre alumno y profesor, pues la relación de ambos a partir de entonces va allá de la sala de clase. De este modo podemos afirmar que este grupo de estudios fue creado para que hubiese un desarrollo mayor en la educación vuelta para las "TDIC" en la enseñanza aprendizaje de E/LE.

La orientación dada a los profesores de español en formación por el profesor era que ellos pudiesen elegir el modo como iban a interactuar dentro del grupo (en portugués o en español), para la sorpresa de la profesora hubo solamente algunas cosas que han puesto en su Lengua Madre (LM). Dentro de ese grupo podemos hacer varios análisis, como por ejemplo: la escrita a través del ambiente virtual (internetés), estudiarnos los rasgos sociales pertenecientes a la oralidad de ellos, el proceso

de aprendizaje del alumno, la metodología presentada por el profesor así como los métodos utilizados por él, entre otras cosas.

LAS TICS EN LA SOCIEDAD: UNA VISIÓN DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN E/LE

El Surgimiento de la internet, modifico de forma directa el cotidiano de las personas en general, tornando el relacionamiento social más amplio y diversificando, o sea, es impresionante la facilidad en que ella se incluye en diferentes culturas y hasta mismo en la intimidad de otros individuos, afectando en su propio modo de si comunicar e interactuar delante de la sociedad, adaptando nuevas formas de si expresar y comunicarse, instituyendo de este modo diferentes expresiones lingüísticas vueltas para ese mundo de diversidad tecnológica. Todo esto es fácilmente visto en salas de "bate-papo" y en redes sociáis.

A Internet penetrou de maneira impressionante todas as esferas da atividade humana, desde as mais íntimas ás mais públicas. Despertou o interesse de muitas áreas de conhecimento, propiciou o surgimento de novas formas de expressão e o desenvolvimento de alguns gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2005:09).

Las formas de expresiones escritas voladas para el medio virtual (chates, Facebook, whatsapp ...) es algo que surgi de manera preocupante, cuando hablamos sobre educación, una vez que en la mayoría de las veces existe un relajamiento por parte de quien escribí, haciendo con que el individuo empiece a reducir las frases, o lo que es peor, escribalas de forma equivocada, pues es sabido que esta forma de escribir

abreviadamente es lo que conocemos como el "internetés" que es una forma propia de si producir la escritura, desde que sea leída de forma que tanto quien escribe cuanto quien recibe pueda comprender.

A Internet incentiva ações novas q permitem profundas mudanças sociais, de um lado, e o surgimento de novos modos de operação cognitivas, de outro lado. Além disso, pela natureza da escrita que nela se desenvolve, aflora uma certa primazia de estratégias orais sobrepondo-se ás estratégias da escrita. Sabemos que esta tese é polêmica, mas se considerarmos que os textos tipicamente internetianos são escritas em condições especiais de produção e recepção, veremos que a questão é no mínimo instigante. (MARCUSCHI,2005:10)

El modo como se escribí puede influir directamente en la forma de escribir de acuerdo con lo que llamamos de patrón y claro, el modo como escribimos podrá influir el modo como vamos a producir el acto de habla. En la escrita vuelta para los internautas no existe una preocupación en escribir correctamente las palabras limitándose apenas en escribir el básico, o sea abreviando palabras y reduciendo las frases. Otro problema que tiene que ser trabajado en el medio virtual tiene que ver con, el relacionamiento social, ese afecta a los internautas a partir del momento en que ellos se insolan en un mundo virtual y se quedan lejos de la realidad del su alrededor.

Portanto, tudo leva a crer que o problema maior na comunicação internetiana não está basicamente nos novos tipos de escrita cheios de abreviações e truncamentos, nem numa escrita quase ideográfica, mas sim nos desafios cognitivos, no acúmulo de informações e na necessidade de maior formação para enfrentar problemas de compreensão. (MARCUSCHI, 2005:10)

Hablamos sobre algunos prejuicios del uso de redes sociales, pero la nuestra intención mayor es probar que esta más ayuda que perjudicar en lo que di respecto a la educación, tanto es que podemos decir que la internet incluye un mundo de información y conocimiento, o sea, nos conecta a un mundo a ese fenómeno nombramos de globalización. A partir del internet y la interacción que realizamos a partir de los medios que ella nos ofrece podemos conocer la cultura y el lenguaje de varios pueblos, una vez que no solo vamos a estar leyendo e imaginando como hacemos en el libro, sino vamos a poder esta interactuando con todo el mundo en un tiempo real. Por lo tanto la internet esta cada día más presente en nuestra casas y también en escuelas sean públicas o privadas, sirviéndonos de puente de conocimiento no solo para alumnos pero también para profesores, por si tratar de una fuente inagotable de conocimiento, pues el mundo se torna bien más accesible por medio de la internet, lo que nos deja claro que más que problemas nos proporciona soluciones prácticas, las cuales necesitamos en los días de hoy.

Aos professores de língua estrangeira (LE) tem cabido, então, o desafio de incluir em suas práticas pedagógicas o uso da nova mídia capaz de trazer "o mundo" para dentro da sala de aula e dela tirar o máximo de proveito no processo de ensino e aprendizagem de LE. Nesse sentido, as páginas postadas na internet podem representar uma fonte inesgotável de novos saberes para professores e alunos. (PEREIRA, RENE:2005,147).

La internet como fuente de conocimiento, requiere también ciertos cuidados con la autenticidad de información contenidas en ella, o sea, por si tratar de una búsqueda por

conocimiento, es necesario que las información obtenidas sean verdaderas para que éstos conocimientos no sean transmitidos de forma equivocada. El internet, si torno entonces un ambiente en que el individuo tiene la total libertad de criar y dar forma a varias ideas, creando así un mundo virtual en que la forma de si comunicar es regido por informaciones contenidas en este ambiente:

Os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas. Na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. (MARCUSCHI,2005:13).

La creación de un ambiente virtual puede ser visto como algo positivo o negativo, una vez que el involucrimiento intenso en este ambiente puede influir bastante en la vida social de una persona. Lejos de la vida real y insolando del convivio social, aprendiendo a dividir el virtual del real, las personas podrán aprovechar este ambiente como forma de adquirir conocimiento para que este sea usado en la vida real. La lingüística usada en la internet ven tornándose cada día más común entre los internautas, por ser algo que esta mucho presente en nuestro cotidiano, el "Discurso Electrónico" es algo que ven siendo estudiado por esta se tornando un fuerte "Genero Textual", en inúmeras personas interactuando y simultáneamente en relación síncrona y en mismo ambiente

O caso dos bate-papos On-line (chat) com indivíduos em geral anônimos, efêmeros e superficiais nas interações. Existem comunidades cujos membros se comunicam pela internet de forma duradoura, tais como os clubes de

fãs ou os membros de salas de aula e assim por diante.
(MARCUSCHI, 2005:23).

Continuando a conversar con Marcuschi (2005), podemos decir que las redes sociales se han convertido en poderosos logares de interacción entre grupos sociales, algunos cada vez más especializados, donde es posible ir conociendo gente que comparta los mismos intereses. El autor va a ejemplificar ese mundo de las redes sociales del siguiente modo:" email, chat en abierto, bate-papo virtual en abierto, room chat, chat reservado, chat agentado, chat privado, entrevista con convidado, email educacional, aula chat, video conferencia interactiva, lista de discusión, endurezco electrónico, Weblog, Facebook, Twitter, Youtube, Flickr."

¿LO QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DE E/LE CON RELACCIÓN A EL USO DE LAS TDIC EN SALA DE AULA?

Es sabido que estamos vivenciando una época la cual nombramos de Era Tecnológica, donde no solo el individuo sin embargo también las instituciones están siendo desarrolladas a partir de los medios tecnológicos y de las herramientas tecnológicas. Pensando en estés puntos a partir de aquí vamos a mantener una charla direccionada a la inserción de esos aparatos tecnológicos planeados para la educación, de modo que nos permita reaccionar como piensan los profesores en lo que di respecto al concepto de este nuevo modo de enseñar (El uso de las TDIC en la educación y para la educación).

Atribuem-se múltiplos sentidos á presença das TICS no ensino, vistas como contribuindo para que: se superem os limites das "velhas tecnologias" (ilustradas pelo quadro de giz e por materiais impressos); se solucionem problemas pedagógicos como que o professor se depara; ou ainda , se enfrentam questões sociais mais amplas. É como se as TICS fossem dotadas de poder miraculoso. Nessas perspectiva, deixam de ser entendidas como produções histórico-sociais , sendo vistas como fontes de transformações que solidariam a sociedade da informação ou do conhecimento – expressão da qual estão ausentes os elementos sócio-político, do "novo" arranjo social. (MORREIRA,KRAMER: 2007p.1042).

Según Prensky (2010), existen dos clasificaciones interesante en lo que di respecto a las TICS una referente al alumno (Nativo Digital) y la otra al profesor (Inmigrante Digital). La primera se trata de una generación formada por individuos que ya nacieron en la época de las grandes invenciones tecnológicas, estés ya son muy prácticos en el conocimiento virtual, y en el manoseo de las herramientas tecnológicas, la segunda definimos como una generación que no nasce y adquiere el conocimiento tecnológico, sino va aprendiéndolo a lo largo del tiempo, pues están aprendiendo a utilizar ahora por necesidad de si salvaguardar inciertos en el mundo contemporáneo, en el mundo dominado por las TICS. ³

¿Cómo denominar a estos "nuevos" estudiantes del momento? Algunos los han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital. Por mi parte, la designación que me ha parecido más fi el es la de "**Nativos Digitales**", puesto que todos han

³ El concepto de TIC fue utilizado durante um largo período de tiempo, se modificó luego para TDIC no extinguiendo el primer término.

nacido y se han formado utilizando la particular "lengua digital" de juegos por ordenador, vídeo e Internet.

¿Cómo denominar ahora, por otro lado, a los que por edad no hemos vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello? Abogo por **"Inmigrantes Digitales"** (PRENSKY:2010;p.5)

El profesor tiene un gran desafío para ser trabajado en su vida profesional: la tecnología. Esa les da soporte para que vengan a trabajar nuevas formas de enseñar, haciendo de ese modo con que haya un desarrollo positivo en la educación y que a partir de eso los discentes puedan adquirir un buen desarrollo en su sala de clase, donde van a poder mezclar la enseñanza dicha tradicional (El tradicional es conceptualizado como la relación: profesor, alumno y libros didácticos, una vez que, el profesor de este modo tradicional de enseñar es visto como el detentor del saber y no mediador de este).

Al estimular a los alumnos a estudiaren a partir de situaciones enlazadas al cotidiano y realidad vivenciada por ellos, torna el aprendizaje más interesante, por lo tanto, se queda posible al alumno ver la disciplina a través de varias vertientes, o sea, la visión de aprendizaje lleva al alumno a un nivel en que la cooperación mutua es algo significativo, alcanzando un nivel más profesional e intelectual, se adaptando a su realidad cultural. De acuerdo con Benedetti (2010) "Cuando un profesor decide emplear las TIC en el aula inevitablemente comienza a transitar un camino de constantes retos y desafíos."

(...)Inmigrante Digital se puede apreciar, por ejemplo, en que primero se lanza a navegar por Internet y a posteriori, se embarca en la lectura atenta de manuales para

obtener más información y aprender. Esto es: en primer lugar se decanta por la práctica y luego por la teoría, que le permite sobrevivir. Diríamos, pues, que los Inmigrantes Digitales se comunican de modo diferente con sus propios hijos, ya que se ven en la obligación de "aprender una nueva lengua" que sus vástagos no sólo no temen, sino que conocen y dominan como Nativos; lengua que, además, ha pasado a instalarse en su cerebro. Podríamos hablar de muchos más ejemplos que ponen de manifiesto ese "acento" de los Inmigrantes Digitales, como la impresión de un documento escrito para corregirlo, en lugar de hacerlo sobre la misma pantalla, y otras curiosas situaciones que revelarían cierta inseguridad o falta de hábito. (PRENSKY:2010; 6).

El uso del internet y su desarrollo en sala de aula se mezclan de forma algunas veces positivas y otras negativas. Muchas veces el alumno tiene una desenvoltura intensa y productiva con el uso del internet, pero en el aula no demostrar el mismo desarrollo, presentando dificultades en su relacionamiento social, lectura y escritura. La unión de éstas dos formas de aprendizaje pueden generar mucha productividad se trabajada de manera correcta, lo que nos deja aclarada la idea que el profesor tiene que introducir la idea del uso de estos aparatos como algo volado para la educación, haciendo con que sus alumnos puedan percibir esa intención, llevando a serio el proceso de enseñar/aprender a través de estas herramientas, rechazando de ese modo la idea equivocada del alumno que la utilización de la interacción virtual en sala de clase sirve solo como un tapa hueco.

CONCLUSIÓN

Al finalizar esta investigación sobre el Facebook como herramienta para la educación en E/LE, podemos constatar que realmente la utilización de esa herramienta vuelta para la educación es un desafío. Podemos percibir que esa red social no es solo utilizada para hacer amistades como hemos hecho mención durante todo el trabajo, es una herramienta que podemos utilizar para la educación y ha sido lo que hemos hecho – trabajamos a partir de esta red social, la educación en E/LE a partir de una investigación que hicimos con algunos profesores de español en formación a partir de la asignatura Teoría y Práctica de Traducción- y como pudimos percibir el proceso de enseñar-aprender se ha desarrollado más prontamente con los alumnos y con el profesor, haciendo de este modo con que hubiese la posibilidad del alumno ver la asignatura a través de varias vertientes. Es interesante poner en evidencia que la visión de aprendizaje partiendo de los presupuestos tecnológicos llevaron a los alumnos investigados a un nivel en que la cooperación mutua ha sido algo significativo para ellos, pues, han alcanzado un nivel más profesional e intelectual, adaptándose a su realidad cultural.

Así siendo, podemos inferir que tanto las TDICS están cada día más presente en nuestras casas como también en la educación de escuelas, sean públicas o privadas, sirviendo de lio de conocimiento no solo para alumnos pero también para profesores que empiezan a adaptarse al mundo Digital que están incierto sus alumnos y él mismo. Por si tratar de una fuente

inagotable de conocimiento, el uso del internet en el mundo globalizado va a hacer con que vengamos a conectarnos a diversas redes sociales, entre ellas la cual hemos analizado (Facebook),

Delante de eso, podemos decir que la asignatura: Teoría y Práctica de Traducción les sirvió (tanto a los alumnos investigados cuanto a el profesor ministrante de la asignatura) para que pudiesen trabajar de manera más profundizada los contenidos que no podían estudiar durante el corto periodo que estaban en sala de aula, quitando sus dudas no solo con el profesor que allí estaba dispuesto a contestar alguna duda que surgiera por parte de los alumnos o los propios alumnos quitaban las dudas del contenido propuesto en sala de clase unos con los otros. Como objetivo general del presente trabajo apetece poner en evidencia que a partir de la red social (Facebook) fue trabajar a favor de la educación volada para Español Lengua Extranjera (E/LE). Que fue concretar lo nuestros objetivo general se hace necesario que recurramos a los nuestros objetivos específicos que se basan de la siguiente manera: Hacemos un apañado cronológico referente a la creación del Facebook basado en la película: "Red Social", de David Ficher; Describimos el incensario de la educación volado para la aplicabilidad del facebook en la enseñanza aprendizaje en E/LE; Hacemos también un análisis de como los profesores de E/LE ven las TDICS como herramienta volada para la educación; Describimos el modo lo cual las TDICS están inciertas en la sociedad y por consiguiente como estás interactúan dentro del ámbito educacional, más precisamente en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Es muy importante que las personas sabia más sobre el Facebook y su utilización para el

aprendizaje y con eso está la investigación sobre del Facebook como herramienta para la educación en e/le, es de gran utilización para poder entender que la TDICS ven avanzando cada día, y principalmente en las escuelas, y con eso tiene el Facebook mostrando su avance en la educación y para la asignatura Teoría y Práctica de Traducción es una forma que pude ayudar en aprendizaje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Tecnologia na Sala de Aula. Disponível em: <http://www.educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016>. acesso em 28 de fev. 2014.

FINCHER, David, A Rede Social, Mark Zuckerberg; 03 de dezembro de 2010. <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-a-rede-social-dublado-online.html>

RODRIGUES. Araújo Biasi. Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.- Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

PAIVA. Vera Lucia Meneses de Oliveira e. (Org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PRENSKY, Marc. Imigrantes digitais, In the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October. Disponível: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Accesible en 26 de Oct. de 2014.

TALLEI, Jorgelina, **La tecnología y los mundos (im) posibles:**
la enseñanza de idiomas y las tecnologías de información y
comunicación (TIC´s). UNILA. Brasil.2014.

APRENDIZAGEM DE L2 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Luiz Henrique S. de Andrade (UFPB/CAPES/UEPB) ¹

Márcia Ozinete de A. P. Borborema (UFPB) ²

INTRODUÇÃO

É sabido que para se aprender Inglês como Língua Estrangeira (doravante, LE), em uma perspectiva comunicativa/interacional, é preciso desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma eficaz; deve-se pensar também em alguns aspectos que estão envolvidos nesse processo complexo tais como: motivação intrínseca do aprendiz, envolvimento de elementos sociais, culturais, intelectuais, objetivos que o aprendiz almeja alcançar, assim como aspectos afetivos e de ordem cognitiva.

Para começarmos a discussão acerca do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e/ou segunda língua, este capítulo está balizado pelos pressupostos teóricos de Brown (2000, 2007), Krashen (2009 [1982]), Hymes (1972), Vygotsky (1998), dentre outros, nos quais é possível perceber

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Substituto da Universidade Estadual da Paraíba(UEPB). luizao_andrade2008@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). marcia_ozinete@yahoo.com.br

e assinalar algumas concepções relevantes para o estudo em questão.

Em seguida, analisamos alguns trechos do questionário aplicado com alunos do curso de Relações Internacionais (RI) do campus V da Universidade Estadual da Paraíba, a fim de ilustrar nossas considerações teóricas e corroborar com as reflexões relacionadas às pesquisas em aquisição/aprendizagem de uma LE. Por fim, apresentamos nossa compreensão sobre o tema discutido, sinalizando possíveis aprofundamentos para esse campo de investigação.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Iniciamos essa seção do nosso artigo, apresentando algumas considerações sobre os pressupostos teóricos selecionados com o objetivo de refletirmos sobre várias nuances do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e/ou segunda língua.

1.1. HIPÓTESE DO INATISMO

As preocupações sobre a linguagem nos remetem a Grécia antiga. De acordo com Kato (1995), a relação entre a palavra e a coisa poderia ser considerada natural, ou a relação entre palavra e coisa seria uma relação meramente convencional; estas são algumas provocações antigas que desembocam na linguística contemporânea: seria a língua inata e/ou a língua seria adquirida culturalmente?

Faremos um breve passeio pela hipótese do inatismo que foi uma reação ao behaviorismo (estímulo-resposta-

reforço), uma vez que essa abordagem não conseguia responder algumas inquietações sobre a linguagem de como nós, por exemplo, seres humanos somos capazes de produzir e compreender enunciados que nunca foram proferidos. A linguagem, para Chomsky, seria uma dotação genética, ou seja, os seres humanos nascem com um *dispositivo inato de aquisição da linguagem* (DAL), inscrito na mente.

Conforme Paiva (2014), podemos destacar duas noções relevantes desenvolvidas por Chomsky no programa gerativista que são: *competência*, definida como o conhecimento que o falante possui da gramática de sua língua; e *desempenho* definido como o uso que o falante faz desse conhecimento. Podemos observar que essas duas noções supracitadas estão relacionadas às noções de *langue* e *parole* termos aventados por Saussure para estabelecer o escopo de atuação da Linguística enquanto ciência.

É bom deixarmos claro que para Saussure o que interessava enquanto fenômeno linguístico era a língua (fator social) e não a fala (fato individual). Conforme Oliveira (2014), Saussure não foi o único a separar a língua e fala, Chomsky também o fez, mas por outros caminhos.

A partir dos estudos empreendidos por Chomsky, pode-se constatar que as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento social e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural. Conforme a evolução dos estudos dentro da abordagem inatista, podemos observar que a ideia de competência linguística cedeu lugar à hipótese da gramática universal (GU), definida como “um conjunto de propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as

línguas naturais, bem como as diferenças entre elas". (KENEDY, 2012, p. 135)

Segundo Santos (2012), com a Teoria de Princípios e Parâmetros, podemos destacar que algumas mudanças da concepção de gramática universal são evidenciadas, uma vez que essa é composta por *princípios*, leis aplicadas da mesma maneira para todas as línguas, e *parâmetros*, que se caracteriza como valores que cada criança deve tomar conforme a língua (*input*) que ela está sendo exposta, o que vai diferenciar as línguas de modo geral, assim como as variações numa mesma língua.

Faz-se necessário elucidar, nesse panorama, que nem Saussure e nem Chomsky estavam interessados no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e/ou segunda língua, enquanto o primeiro estava preocupado, a partir de aspectos positivistas da época, em dar caráter científico à Linguística, o segundo visava demonstrar, a partir do conhecimento linguístico estrutural de um falante-ouvinte, como a linguagem é processada na mente de um ser humano, muito embora é sabido que seus construtos teóricos serviram de base para muitos estudiosos/pesquisadores desenvolverem suas abordagens/métodos de ensino.

1.2. HIPÓTESES DE KRASHEN

Conforme os estudos aventados por Brown (2007), nós intercambiamos os termos *língua estrangeira* e *segunda língua* para se referir aos contextos de aprendizagem/aquisição de uma língua adicional. Para se distinguir contextos de aprendizagem

de segunda língua e de língua estrangeira, de acordo com Brown (2007), faz-se necessário observar qual língua os alunos irão ouvir e se comunicar ao saírem da sala de aula. Se os alunos se comunicarem em língua inglesa para comprar algo em uma loja, para solicitar alguma informação a alguém, esse contexto pode ser caracterizado na categoria de aprendizagem de inglês como segunda língua (English as a Second Language – ESL), uma vez que a língua alvo está disponível a todo o momento nos contextos imediatos dos alunos.

Por outro lado, ao saírem de sala de aula, se os alunos não utilizam a língua inglesa para se comunicar nas calçadas, nas lojas, em departamentos públicos etc., podemos dizer que a aprendizagem de língua inglesa se enquadra na categoria de inglês como língua estrangeira (English as a Foreign Language – EFL); esse ensino/aprendizagem dar-se-á em clubes de línguas, aulas formais e eventos turísticos, por exemplo. O ensino de inglês no Brasil, Japão, China, entre outros países, se configura quase sempre como contextos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira – EFL (BROWN, 2007).

Diante da diferenciação estabelecida dos dois contextos de aprendizagem acima, laçamos mão, a partir de agora, das contribuições que o estudioso Krashen (2009 [1982]) trouxe para o campo aquisição de línguas. É importante mencionar que as noções desenvolvidas por Krashen (2009 [1982]) sofreram bastante influência tanto da concepção de língua – língua como representação do pensamento - quanto dos estudos empreendidos por Chomsky – perspectiva gerativista. Em seu seminal artigo “Second Language Acquisition Theory”, Krashen (2009 [1982]) descreve cinco hipóteses importantes, que tiveram

um grande impacto nas pesquisas de aprendizagem/aquisição de segunda língua desde a década de 1980. As cinco hipóteses desenvolvidas por Krashen (2009 [1982]) na teoria da aquisição são as seguintes:

1. Hipótese da aquisição/aprendizagem
2. Hipótese da ordem natural
3. Hipótese do monitor
4. Hipótese do *input*
5. Hipótese do filtro afetivo

De acordo com Krashen (2009 [1982]), há duas formas de se desenvolver a aptidão/competência em uma língua estrangeira: a primeira forma é a *aquisição* e a segunda é a *aprendizagem*. A hipótese da aquisição/aprendizagem nos revela que o processo de *aquisição* é inconsciente, os aprendizes não estão cientes que eles estão adquirindo uma língua, entretanto, eles possuem ciência do fato de que estão usando a língua para se comunicarem, em outras palavras, podemos asseverar que a *aquisição* é um processo implícito e informal.

Já a segunda forma de desenvolver a aptidão/competência em uma língua estrangeira dar-se-á pela *aprendizagem*. Conforme Krashen (2009 [1982]), utilizamos a partir de agora o termo “aprendizagem” para se referir ao conhecimento consciente/sistemizado, ou seja, conhecimento das regras, ter ciência delas e ser capaz de falar sobre elas. Em termos não técnicos é possível destacarmos que a *aprendizagem* é um “saber sobre” a língua, ou seja, o

conhecimento formal, explícito e sistematizado sobre uma determinada língua (KRASHEN, 2009 [1982]).

A hipótese da ordem natural, conforme Krashen (Ibid.), sugere-nos que a aquisição das estruturas gramaticais de uma língua segue uma "ordem natural", que é previsível. Para uma determinada língua, algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas mais cedo, enquanto outras posteriormente. Essa ordem nos parece ser independente da idade do aprendiz, do conhecimento prévio e das condições de exposição, muito embora o entendimento da língua por parte dos aprendizes não foi de cem por cento nas pesquisas realizadas. Há, estatisticamente falando, similaridades significativas que reforçam a existência de uma ordem natural da aquisição de língua.

A hipótese do monitor postula que a habilidade em proferir enunciados em outra língua é proveniente de nosso conhecimento inconsciente, mas que o conhecimento consciente funciona como um verdadeiro "monitor". O conhecimento consciente é responsável por editar, monitorar e corrigir as produções orais e/ou escritas. Krashen (2009 [1982]) sugere que há certa variação entre os aprendizes no que diz respeito ao uso do monitor, e nos chama atenção para o fato de que o uso excessivo do monitor por parte de alguns aprendizes provoca dificuldades no processo de comunicação.

A hipótese do *input* nos revela que a maneira de se adquirir uma língua é através da compreensão de mensagens, em outras palavras, do "input compreensível". O aprendiz melhora e progride com o passar do tempo ao longo da ordem natural quando ele recebe um input que é um passo a mais do

estágio em ele se encontra da competência linguística. Para ilustrar como ocorre essa compreensão, o autor apresenta o seguinte exemplo: se um aprendiz se encontra em um estágio “i”, a aquisição acontece, de fato, quando o aprendiz é exposto a um “input compreensível” que pertence ao nível ‘i + 1’.

A última hipótese desenvolvida por Krashen (Ibid.) é a denominada de filtro afetivo. Quando o aprendiz está com boa/alta motivação, autoconfiança e baixa ansiedade, ele está mais equipado para obter sucesso na aquisição de uma língua estrangeira. Já quando os aprendizes possuem baixa autoestima e alto nível de ansiedade - a combinação desses dois elementos - elevam o filtro afetivo dos alunos, causando dessa forma, um bloqueio mental que impede o input compreensível, ou seja, quando o filtro afetivo está alto impede o processo de aquisição por parte dos aprendizes.

Deve-se ressaltar que a “Teoria da Aquisição de Segunda Língua” desenvolvida por Krashen teve um grande impacto nos estudos voltados para o processo de aprendizagem/aquisição de L2 no âmbito da Linguística, dessa forma, podemos observar tanto autores que assimilaram e propagaram sua proposta teórica assim como outros que discordaram e mostraram algumas limitações dos estudos que foram aventados por Krashen.

1.3. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA POSTULADA POR HYMES E SEUS DESDOBRAMENTOS

Levando em consideração algumas abordagens que são utilizadas no âmbito do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, discorreremos um pouco sobre a noção e redimensionamento de competência comunicativa

empreendida por Dell Hymes (1972), como uma forma de reagir e demonstrar a limitação da noção de competência desenvolvida por Chomsky.

Tenemos que considerar el factor de que un niño normal adquiere conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como adecuadas. Él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué decir y a quién, cuándo, dónde, de qué manera. En resumen, un niño comienza a formar un repertorio de actos de habla. A formar parte de acontecimientos de habla y a evaluar sus logros por otros. (HYMES, 1972, p. 277 *apud* SPOLSKY, 2000 [1995], p. 131)

A noção de competência comunicativa (doravante CC) como propõe Hymes aparece como uma ideia bastante relevante para os pesquisadores que estavam interessados em aprendizagem de uma segunda língua, tais como Savignon (1972) e Rivers (1973), Canale e Swain (1980), que traziam como aporte teórico o grande interesse do ensino de língua para se comunicar, enfatizando que os estudantes de uma língua estrangeira deveriam adquirir não só um conhecimento da gramática base das orações, mas também de todas as habilidades comunicativas de um falante nativo. (SPOLSKY, 2000[1995])

De acordo com Brown (2000), a CC é um construto teórico de interesse de investigação por parte de alguns pesquisadores há pelo menos quatro décadas, ressaltando mais as implicações sociais, culturais e pragmáticas do que mesmo os aspectos estruturais e cognitivos da comunicação no processo de aprendizagem/aquisição de uma segunda língua. Essa nova tendência traz em seu escopo de atuação aspectos

construtivistas sociais para o centro das discussões e nos chama atenção para o fato de a língua deve ser encarada como um espaço de interação entre os interlocutores, cada um com sua própria identidade sociocultural.

Para Hymes a competência comunicativa é construto dinâmico, interpessoal, e não mais intrapessoal como foi proposto por Chomsky (1965), trata-se, na verdade, de uma competência que nos permite “se expressar e interpretar mensagens, além de negociar os significados em contextos reais de uso da língua”. (apud BROWN, 2000, p. 219)

Conforme os estudos aventados por Iragui (2005), a noção de competência comunicativa é um dos conceitos chaves tanto no âmbito da aquisição de segundas línguas quanto na área da Linguística Aplicada, e especialmente no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e/ou segunda língua. A noção cunhada por Hymes possui uma grande força ferramenta organizadora nas ciências sociais e, é bastante utilizada na linguística de modo geral assim como psicolinguística. (IRAGUI, 2005).

Conforme Cunha (2014), foi a partir do trabalho de Dell Hymes, que estudiosos como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) ampliaram e desenvolveram, tendo como ponto de partida a noção de competência comunicativa, quatro subcompetências de forma mais pedagógica: *gramatical*, *discursiva*, *sociolinguística* e *estratégica*. Conforme Brown (2000), as duas primeiras subcompetências refletem o uso do sistema linguístico em si, ao passo que as duas últimas são denominadas de aspectos funcionais da comunicação.

A competência gramatical está relacionada ao "conhecimento de itens lexicais e das regras de morfologia, sintaxe, fonologia e os aspectos semânticos das sentenças" (CANALE, SWAIN, 1980, p. 29 *apud* BROWN, 2000, p. 219). No que diz respeito à subcompetência discursiva, pode-se asseverar que ela está intimamente associada com as conexões das sentenças dentro de um determinado trecho do discurso para formar um todo coerente.

A competência sociolinguística "requer uma compreensão do contexto social em que a língua é usada, o papel dos participantes, a informação compartilhada e a função de determinada interação", ou seja, trata-se do conhecimento socio-cultural tanto da língua quanto do discurso (SAVIGNON, 1983, p. 37 *apud* BROWN, 2000, p. 220). No que concerne à subcompetência estratégica, Savignon (1983, p.40-41) assevera que está associada a nossa capacidade de lidar com o conhecimento imperfeito e de sustentar uma interação através de "paráfrases, repetições, hesitações, palpites, assim como as mudanças no registro e no estilo" (*apud* BROWN, 2000, p. 220).

1.4. A HIPÓTESE INTERACIONISTA

É importante salientar também algumas contribuições advindas da teoria interacionista, uma vez que oferece importantes ponderações sobre aquisição/aprendizagem da linguagem que as teorias inatistas ainda não tinham chegado a responder. Seus principais teóricos são Piaget, Wallon e Vygotsky, cujo foco central de seus estudos está relacionado com o valor da interação social para o processo de aquisição da linguagem,

ênfatizando, dessa maneira, a ideia que a comunicação entre os indivíduos permite a criação de novos conhecimentos e a possibilidade de compartilhar novas experiências.

Dentre as teorias interacionistas, escolhemos evidenciar as principais proposições elaboradas por Vygotsky. Sua teoria fundamenta-se em salientar que o homem é essencialmente social e histórico, e  no convívio com a comunidade que o ser humano estabelece suas interações sociais pelo uso da linguagem. Uma das máximas vygotkianas  que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (Vygotsky, 1998, p.17). Logo, podemos entender que o processo de aquisição/aprendizagem da linguagem acontece no meio social, através de diferentes tipos de linguagem, possibilitando o acesso aos signos culturais que norteiam comportamentos.

Com relação à aprendizagem, a teoria vygotkiana considera a aprendizagem como uma experiência social, intermediada pela utilização de instrumentos e signos. Falando sobre aprendizagem,  indispensável sublinhar o conceito da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que diz respeito  extensão entre aquilo que o sujeito já aprendeu, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencial para aprender, seu conhecimento potencial. Nas palavras do autor, temos que

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Logo, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, em que há a troca entre o que já é sabido e aquilo que necessita do auxílio do outro para compreender. Podemos perceber a ZPD metaforicamente representada pela ponte – que transporta o sujeito de um dado estágio a outro. Tendo essas ponderações em mente, ao pensar o processo de ensino-aprendizagem, devemos mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a proporcionar a criação de uma nova ZDP a todo momento.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Para efeito de sistematização dos dados coletados, além de enriquecer a discussão proposta nesse capítulo, esclarecemos que os dados foram coletados no período de 8 a 12 de agosto de 2016. Trata-se de um questionário semiestruturado, que os alunos da graduação em Relações Internacionais (RI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus V - João Pessoa, responderam, a fim de corroborar para a investigação em andamento.

O questionário foi aplicado nas turmas de Língua Inglesa I, III e IV do curso de Relações Internacionais do turno da manhã da UEPB, que possui respectivamente 12, 8 e 9 alunos, os quais participaram dessa pesquisa que foi realizada *in loco*; por questões éticas, o nome dos alunos/participantes será mantido em total sigilo. No que diz respeito aos procedimentos utilizados para a obtenção de informações, trata-se de uma pesquisa de campo e, quanto à abordagem, se configura como uma pesquisa qualitativa.

Levando em consideração a extensão desse capítulo, elencamos alguns excertos para analisarmos à luz dos pressupostos teóricos que foram discutidos no decorrer dessa investigação em curso. Para sistematizarmos os excertos produzidos pelos alunos de RI para corroborar com as noções teóricas que estamos nos afluando nesse artigo, adotamos a seguinte estratégia: identificamos os alunos por números, depois destacamos a qual período do curso ele pertence, e por último colocamos a idade dos alunos-participantes. Vejamos, a seguir, alguns fragmentos da visão dos alunos do bacharelado em RI, sobre suas concepções em relação à aquisição/aprendizagem de linguagem, a fim de perceber como as noções teóricas estão disseminadas nesse contexto universitário.

“Ler textos em inglês é sempre bom, ouvir alguém falando em inglês além da sala de aula, assim como falar e compreender é muito gratificante”. (Aluno 04, P1, 26 anos - Excerto 01)

“Eu gosto de me arriscar em sala de aula, em termos de comunicação em inglês, uma vez que é primordial a comunicação e a ajuda mútua entres colegas com o intermédio do professor”. (Aluno 06, P1, 18 anos - Excerto 02)

“Topo e participo de aulas com atividades de comunicação oral entres os alunos, e adoro uma aula em que o professor otimiza de forma eficaz as quatro habilidades necessárias para o nosso aprimoramento na língua” (Aluno 04, P4, 21 anos - Excerto 03)

A partir dos excertos 01, 02 e 03, podemos ressaltar o papel da leitura, da compreensão, da fala, da escuta, ou seja, os alunos nos revelam que o trabalho com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) realizado em sala de aula é bastante

significativo para se desenvolver a competência comunicativa (Hymes) na língua inglesa, sendo útil para as interações em contextos da vida cotidiana, assim como em situações vivenciadas fora da sala de aula. Destacamos que a noção de CC vai muito além da noção empreendida por Chomsky (1965), que trata do conhecimento que o falante-ouvinte ideal que possui de uma determinada língua – na dimensão intrapessoal.

A comunicação na língua alvo entre os colegas, “a ajuda mútua” e a interação são pontuadas como um aspecto relevante, pois ultrapassam aos aspectos meramente estruturais/formais das aulas que costumam ser pautadas nas “velhas” regras da gramática normativa. Agora vejamos de que maneira os alunos se posicionam no que diz respeito ao papel da gramática normativa nas aulas de língua.

“Eu acredito que uma aula pautada nos aspectos gramaticais não contribui para fluência e comunicação de uma nova língua, até porque nós não aprendemos a falar português tendo aulas de gramática”. (Aluno 09, P1, 22 anos - Excerto 04)

“A gramática é útil para utilização, sobretudo, dos aspectos formais na escrita dos textos que escrevemos”. (Aluno 05, P1, 20 anos - Excerto 05)

“Acredito que a gramática está mais vinculada a desenvolver produções escritas do que mesmo a própria comunicação oral, visto que é muito mais dinâmico e fácil aprender a falar do que a escrever em inglês” (Aluno 04, P4, 21 anos - Excerto 06)

Pode-se observar que nos excertos 04, 05 e 06 dos alunos de RI, o ensino das regras gramaticais está associado ao fato de adquirir conhecimento para a produção de textos escritos que

redigirão ao longo do curso e durante a carreira profissional. No entanto, para interagir oralmente, precisamos não apenas estudar as regras da gramática normativa, temos que incluir a compreensão das dimensões sociais, culturais e pragmáticas da linguagem, ou seja, unir os elementos formais/estruturais da língua com as demais dimensões em que a linguagem é desenvolvida. Ressaltamos que o estudo da gramática normativa não pode ser negligenciado, entretanto, é preciso que seja ensinada/estudada a partir de contextos situados e não isoladamente.

Vejamos, a partir dos trechos abaixo, a importância que os alunos atribuem ao professor enquanto um intermediador que pode gerar um ambiente propício ao contexto de ensino-aprendizagem de língua.

“Creio que o professor também deve estabelecer um clima saudável e divertido em sala de aula para tentar estimular e aumentar o interesse dos alunos (que geralmente é baixo, não sendo culpa do professor”. (Aluno 02, P3, 19 anos - Excerto 07)

“O professor é bem mais que um facilitador. Está nas mãos dele criar um ambiente favorável para que os alunos se sintam confortáveis e incentivados a estudar cada vez mais a língua”. (Aluno 06, P4, 20 anos - Excerto 08)

“Quando todo o ambiente da sala de aula te proporciona confiança, você perde o medo de errar, e se arrisca a participar mais da aula”. (Aluno 07, P4, 30 anos - Excerto 09)

Destacamos, nos fragmentos 07, 08 e 09 o papel do professor não mais como o detentor do saber, e sim, como alguém que facilita e faz a intermediação entre o aprendiz e o

conhecimento, sendo responsável por proporcionar um “*clima saudável*” e um “*ambiente favorável*” para que o processo de aprendizagem ocorra efetivamente. De acordo com Oliveira (2014, p. 25), o professor de língua é um agente que deve promover uma “atmosfera afetiva (emocional e psicológica) e positiva na sala de aula”, corroborando dessa maneira com a noção desenvolvida por Krashen (1982) do *filtro afetivo* dos alunos.

Sobre a habilidade de fala ainda em estado latente, o *filtro afetivo* e a noção de *monitor*, temos as seguintes observações feitas pelos alunos:

“No começo eu tinha bastante medo de falar e errar, então eu permanecia em silêncio. Com o tempo eu comecei a tentar conversar em inglês com o professor e alguns colegas sem medo, e isso ajudou a melhorar meu desempenho em aula e fora dela”. (Aluno 06, P3, 20 anos - Excerto 10)

“Como sou uma pessoa muito ansiosa, às vezes, surge uma dificuldade, principalmente quando o assunto é novo. Mas tento fazer o meu melhor em qualquer situação, apesar da minha ansiedade”. (Aluno 04, P3, 20 anos - Excerto 11)

“Me arrisco a falar em inglês mesmo que esteja falando tudo errado”. (Aluno 10, P1, 19 anos - Excerto 12)

No trecho 10, podemos destacar o período denominado “*silencioso*” por Krashen (1982), quando o autor vai falar sobre a aquisição de uma língua, em que a habilidade de fala se encontra em um período latente, depois ter sido exposto à língua – ouvir e compreender – é que a fala emergirá posteriormente, o excerto 10 supracitado exemplifica bem nessa acepção. (*apud* CUNHA, 2014)

No fragmento 11, destacamos o trecho “como sou uma pessoa muito ansiosa, às vezes, surge uma dificuldade”, e retomando a noção do filtro afetivo de Krashen (2009 [1982]), podemos perceber que, quando o aluno está bastante “ansioso”, temos indícios para de elevação do filtro afetivo do aprendiz; o que acaba causando um bloqueio mental, o que pode impedir, dessa forma, a aquisição da língua alvo.

No excerto 12, podemos retomar a noção de monitor de Krashen (2009 [1982]), se considerarmos que há alunos que se arriscam a falar a língua alvo sem medo, mesmo sabendo que não estão obedecendo às normas da gramática; esses alunos são denominados por Krashen de *under-users*, ou seja, aquele aprendiz que “não aprendeu ainda ou prefere não utilizar o conhecimento consciente da língua”. (KRASHEN, 2009 [1982], p. 19)

Há outros alunos que utilizam o “monitor” o tempo inteiro, são denominados de *over-users*, em outras palavras, são aprendizes se arriscam pouco, pelo fato de terem o conhecimento (consciente) da língua e logo possuem o medo de errar. O aprendiz ideal, segundo Krashen (2009 [1982]), é aquele que utiliza o monitor de forma adequada, articulando o conhecimento da língua (consciente), além da utilização do conhecimento implícito (inconsciente), tendo em vista que o “conhecimento consciente serve para editar, ou fazer correções no output antes das produções escritas/orais. Esse foco na forma visa à precisão gramatical”. (PAIVA, 2014, p. 31)

Podemos observar nos fragmentos abaixo como os alunos percebem a sala de aula como um espaço adequado para

a interação e integração de várias ações que impulsionam a aprendizagem de LE.

“As aulas de inglês não deveriam ser pautadas exclusivamente na gramática, porém ela não deve ser deixada de lado, o diálogo e a interação entre os alunos é bastante estimulador e desafiador”. (Aluno 06, P4, 20 anos - Excerto 13)

“Eu gosto muito das aulas de inglês, principalmente quando adota-se a metodologia de ouvir listenings, conversar com os colegas e em grupo na língua, ver vídeos, e escutar músicas”. (Aluno 06, P1, 18 anos - Excerto 14)

“Para mim as aulas de inglês são muito importante, pois é nesse momento que posso interagir com os colegas da turma, e ouvir músicas em sala de aula despertam mais meu interesse em estudar a língua”. (Aluno 12, P1, 20 anos - Excerto 15)

“Um dos aspectos que destaco nas aulas de inglês são aulas interativas, com diálogos, leituras, músicas, dentre outras dinâmicas”. (Aluno 02, P4, 21 anos - Excerto 16)

“A aula utilizando áudios, vídeos, dinâmicas, interação entres os alunos é fantástica”. (Aluno 01, P1, 18 anos - Excerto 17)

Destacamos, nos trechos 13, 14, 15 e 16, a importância dada à interação que deve ocorrer entre os alunos em sala de aula de LE. Percebemos, nos relatos dos alunos, a ênfase dada para as atividades em que era possível se comunicar com os outros alunos, a fim de praticar a LE. Esses trechos alinham-se com as noções da teoria sociointeracionista de Vygotsky que são essenciais ao pensar sobre o aperfeiçoamento de atividades no processo de aquisição de uma LE, tendo em vista todo enfoque dado ao papel das relações sociais para o desenvolvimento humano.

Com base nessas considerações trazidas pelos alunos, podemos reforçar o que foi exposto na fundamentação teórica no que diz respeito à aprendizagem de uma LE ser facilitada através de momentos em que o professor oferece a oportunidade de os alunos interagirem entre eles em sala de aula, promovendo um ambiente de trocas para que a ZDP, pensado por Vygotsky (1998), seja desenvolvido, promovendo, assim, ricas trocas entre os alunos.

Concordamos que *“a aula utilizando áudios, vídeos, dinâmicas, interação entres os alunos é fantástica”*. Ou seja, é necessário que os professores compreendam, assim como Vygotsky o fez, o valor das relações sociais para o desenvolvimento das pessoas. Com essa compreensão, é possível pautar o seu agir docente facilitando e enriquecendo a aquisição de uma LE ao promover a interação em sala de aula. Portanto, é importante frisar que o professor deve estar sempre alerta a fim de viabilizar um ambiente de interação e colaboração entre seus alunos, uma vez que *“o diálogo e a interação entre os alunos é bastante estimulador e desafiador”*.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente a necessidade de (re)pensar constantemente o processo de aquisição/aprendizagem de LE, devido à toda multiplicidade de fatores que esse processo envolve. Como foi visto, procuramos elencar uma série de teóricos com o propósito de unir conhecimentos com o objetivo de colaborar na compreensão desse tema que é tão caro aos que estão comprometidos com a área de aquisição/aprendizagem de LE.

Foi possível entender que as noções trazidas, principalmente, por Brown (2000, 2007) em relação aos contextos de aprendizagem/aquisição de uma LE, as cinco hipóteses descritas por Krashen (2009 [1982]), a noção de competência comunicativa proposta por Hymes (1972) e a psicologia sociointeracionista de Vygotsky (1998) devem ser lidas e discutidas, com o propósito de colocá-las em prática no dia a dia daqueles que lidam com essa área.

Nos discursos dos alunos, foi possível detectar que eles apresentaram várias noções relevantes para a compreensão da aprendizagem de LE, sendo oportuno ressaltar noções como: a importância de se trabalhar as quatro habilidades linguísticas em sala de aula a fim de auxiliar nas interações em contextos reais de comunicação; a gramática normativa tem seu lugar garantido nas aulas de LE, com o cuidado de ser abordada de forma contextualizada; o valor das práticas pedagógicas que encorajam o diálogo entre os alunos, destacando o aspecto interativo dessas atividades de forma positiva, dentre outras. Com isso, podemos concluir que os alunos participantes, inseridos nesse contexto universitário, apresentaram bons conhecimentos sobre os aspectos teóricos a respeito da aprendizagem de LE e que eles foram capazes de refletir sobre suas próprias inclinações e sobre as posturas de seus professores.

Reforçamos a necessidade de maiores discussões sobre as concepções aqui apresentadas, uma vez que elas oferecem um ótimo embasamento para compreender algumas orientações sobre o que deve ser feito e como no tocante à aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 4th edition. New York: Pearson Education, 2000.

_____. Teaching by principles: an interactive approach to language learning pedagogy. 3rd edition. New York: Longman, 2007.

CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press, 1965.

CUNHA, A. G. Ensino escolar de língua (inglês) com foco na competência comunicativa. IN: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.) Competências de aprendizes e professores de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

HYMES, D. On communicative competence. IN: Sociolinguistics. London: Ed. Pride, J. and Holmes. J. Penguin, 1972.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. IN: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., 2005.

KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KENEDY, E. Gerativismo. IN: MARTELOTTA, M. E. Manual de lingüística. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 2009 [1982].

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Aquisição de segunda língua. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. IN: FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à linguística. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

SPOLSKY, B. Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. IN: LLOBERA, Miquel (Org.) Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Primera edición. Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 2000 [1995].

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIRO: COMO APRENDER A ENSINAR?

Rosemary Evaristo Barbosa (UEPB)¹

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem do Português como língua estrangeira têm trazido, ao rol de pesquisas e discussões em Linguística Aplicada (LA), contribuições importantes no que tange ao desenvolvimento de metodologias que favoreçam a qualidade no ensino de línguas no Brasil. Tais pesquisas revelam que encontramos algumas dificuldades na implementação de metodologias capazes de garantir a eficácia na comunicação em português como uma segunda língua, tendo em vista que as instituições de ensino superior, voltadas para a licenciatura, não se preocupam suficientemente com a capacitação de professores que poderão atuar com o ensino de português a estrangeiros. Com base nesse pressuposto, teceremos considerações sobre a formação do professor de língua portuguesa, com o objetivo de discutir questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como também a necessidade da criação de uma política educacional que norteie o trabalho com o português como uma segunda língua. Como referencial teórico-metodológico utilizamos estudos de Almeida Filho (2005, 2012), Antunes (2009), Bagno

¹ Doutora na área de Linguística. Email:letrasrose2014@gmail.com

(2002), que tratam do uso da língua e do ensino, e reportagens que auxiliaram a dinâmica da discussão apresentada.

1 O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A atuação docente de qualquer profissional licenciado vai ser influenciada e direcionada, principalmente, por sua formação inicial. Como esta formação não dá conta das especificidades da prática docente, tendo em vista uma série de fatores sociocognitivos, históricos, interacionais e situacionais que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, todo docente precisa se atualizar ao longo de sua vida profissional.

No caso do professor de língua esta formação continuada é deveras importante: ao usar a língua, o falante atua, reinventa usos e modos de dizer a partir de suas experiências sociais e discursivas – cujo registro e modalidade serão diversos. Nesse contexto, precisamos refletir sobre o papel do professor e a necessidade de estar capacitado para poder atuar de forma correta e eficaz. Quando nos reportamos para o ensino do português para estrangeiros, entendemos que esta formação é imprescindível, pois o professor de Português como Língua Estrangeira - PLE - precisa conhecer mais a fundo o processo de ensino e aprendizagem tanto em sua dimensão linguística, como histórica e cultural (ALMEIDA, 2012), considerando-se também o repertório que o estrangeiro possui sobre o português, e mais especificamente o português brasileiro.

Há uma demanda crescente sobre o aprendizado do português como segunda língua no Brasil. Uma das principais razões da expansão do ensino do português voltado para

estrangeiros decorre da demanda de intercambistas que procuram o aprendizado mais formal da língua, de estudantes estrangeiros que cursam principalmente graduações em instituições de ensino superior no Brasil, como também de profissionais vinculados, na maioria dos casos, ao comércio e a empresas multinacionais que se instalaram aqui no país.² Vale lembrar que, assim como ocorrem diferenças no aprendizado de uma língua estrangeira entre um brasileiro que não sai de seu país e aquele que vivencia o uso da segunda língua no exterior, será nítida a diferença, em relação à fluência comunicativa, de quem tem a oportunidade de estudar o português em seu país de origem.³

No artigo intitulado - Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil (2012), Almeida Filho afirma que

É preciso distinguir, primeiro, entre uma cronologia de EPLE e a emergência e vigência de uma especialidade da área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin), a saber, a do Ensino de Português para Estrangeiros. O ensino de línguas tem uma longa história enquanto campo de trabalho e de um ofício passível de treinamento de aprendizes desejosos de ingressar no ramo. Como especialidade teórico-acadêmica com formação específica nas universidades, com disciplinas formadoras reconhecíveis, com acervo de obras públicas especialmente nesse foco, com publicações de resultados de estudos e pesquisas, com o apoio de uma associação de professores e pesquisadores, com revistas e congressos, numa vertente de consciência profissional

2 Para Almeida (2012), a expansão do PLE tem ocorrido de forma vertiginosa: há cursos em instituições do ensino superior nos cinco continentes.

3 São oito os países que têm o português como língua materna, ou segunda língua: Portugal, Brasil, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Guiné-Bissau, Angola, Cabo-Verde e Timor-Leste. No entanto, neste último, o uso do português como segunda língua é atípico.

com carreira e contratos de trabalho específicos, nossa história é bem mais recente. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 724)

Embora o ensino do português enquanto língua estrangeira date desde a época da colonização, a necessidade de se criar uma área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin) é recente, e é ela que poderá contribuir para uma formação mais completa de quem faz a docência em língua portuguesa. O autor ainda traça um percurso histórico do ensino do português, que está agregado à história de formação do povo brasileiro, pontuando fatos marcantes relacionados às práticas adotadas e demarca o período em que tais práticas passaram a ser objeto de estudo:

É no final da segunda metade da década de 80 que aparece a primeira de uma série de coletâneas de artigos sobre o ensino de PLE sob minha coordenação acadêmica (ALMEIDA FILHO, 1989). Até então, não havia literatura específica publicada tanto no Brasil quanto em Portugal sobre aspectos do ensino de Português para falantes de outras línguas. No início dos anos 90, organiza-se a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLE), durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada ocorrido na UNICAMP, em outubro de 1993. Nesses anos iniciais do MERCOSUL, que emprestou vigor a várias iniciativas de consolidação da área de PLE, vimos ainda a instalação, em 1993, do Exame Nacional de Proficiência em PLE, o Exame Celpe-Bras, instituído a partir do recém-criado Exame ENPE por mim coordenado e pilotado já nos países do Tratado de Assunção em anos anteriores. O Exame Celpe-Bras se alinhava então com pressupostos comunicacionais vanguardistas expostos no meu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, lançado nesse mesmo produtivo ano de 1993. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.726)

Pelo que é apresentado por Almeida Filho, um dos precursores dos estudos voltados ao PLE, foi a partir dos meados da década de 1980 que as pesquisas começaram a se delinear no campo do ensino do português para estrangeiros. A partir de então, diversas pesquisas voltadas para a prática docente e o ensino de línguas foram surgindo, mudando, aos poucos, paradigmas seculares sobre o ato de ensinar e de aprender – inclusive especificando-se parâmetros curriculares e metodológicos atribuídos a determinadas comunidades, grupos étnicos e indivíduos:

(a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua;

(b) comunidades falantes de culturas e línguas transplantadas num país falante de outra L e que lá vivem perenemente mantendo seus atributos linguístico-culturais vivos;

(c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária;

(d) um ou vários grupos de línguas autóctones que desenvolveram um crioulo* tornado língua normalizada e em muitos contextos, língua franca* de ampla circulação;

(e) um ou vários grupos linguísticos que herdaram uma L externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização;

(f) grupos falantes de uma L nova dominante (de um Crioulo) que herdaram língua hegemônica de colonização;

(g) indivíduos de grupo étnico com uma língua própria que precisam aprender a língua (franca em muitos casos) de outro grupo étnico minoritário de um mesmo país;

(h) jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.10)

Como se observa, o português entendido como segunda língua pode se constituir a partir de diferentes situações, contextos específicos, que exigem do docente uma postura coerente com o público-alvo a que será destinado o curso de idioma, a fim de atender as reais necessidades dos alunos. Por esta razão, ensinar uma língua significa considerá-la “como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. (BAGNO, 2002, p.24). Mas quando o ensino não se dá de forma significativa, apenas o aspecto normativo é pontuado, restringe-se muito o uso da língua a um padrão de escrita que será posto em prática por poucos. E quando nem a fala do docente, em situações de ensino, é sequer compreendida? Como funciona o ensino de língua estrangeira desvinculado da oralidade, da interação verbal? É o que vamos verificar em seguida.

2 DE LÍNGUA OFICIAL A “LÍNGUA ESTRANGEIRA”: O CASO DO PORTUGUÊS TIMORENSE

Quando nos deparamos com o caso do português timorense, por exemplo, questões mais complexas envolvendo esse processo de ensino e aprendizagem devem ser colocadas em pauta, tendo em vista a mudança de *status* do português: de língua oficial passou a “língua estrangeira”.

A história de um país colonizado por Portugal, marcada por conflitos e lutas pela independência, fez com que o português passasse, ao longo do tempo, a se tornar uma “língua estrangeira”, desconhecida por milhares, e mal falada por toda uma geração.

Assim como ocorreu com o Brasil, a República Democrática de Timor Leste (Timor Lorosa'e) foi colônia de Portugal por mais de 400 anos, e quando estava prestes a receber sua independência, foi invadido pela Indonésia e ocupado de 1975 a 2002. A população timorense foi obrigada a adotar um novo idioma – o indonésio – e proibida de usar o português⁴ e os dialetos timorenses. Como se sabe, uma língua morre quando deixa de ser falada – o que quase aconteceu com o português em Timor Leste.

Em artigo jornalístico, Mariana Haubert, colaboradora da Folha em Dilli, declara que o “Português virou língua dos habitantes mais velhos em Timor-Leste”, tendo em vista a história de ocupação pela Indonésia: “só pessoas com mais de 45 anos falam o idioma com melhor desenvoltura. Os mais jovens até podem entender um pouco do que é dito em português, mas raramente respondem no mesmo idioma.” (HAUBERT, 2017). Sobre tal fato,

Pargiano destaca a vergonha como obstáculo para um uso mais amplo do português. De acordo com ele, alguns jovens entendem bem o idioma mas não se sentem à vontade para falar por achar que não dominam bem a língua. Já o inglês é visto como mais fácil e mais útil. (HAUBERT, 2017).

⁴ No entanto, assim como o tétum, o português foi usado como língua de resistência contra o governo indonésio. Mas foi o tétum que se tornou o idioma mais usado em Timor Leste, superando os mais de 35 dialetos locais. (FOLHA, 2017)

Essa questão de o inglês ser concebida como uma língua “mais fácil” e “mais útil” remete a dois aspectos importantes correntes no meio social: o primeiro diz respeito ao uso – tudo é mais fácil de se realizar quando naturalmente é feito. Deve haver um uso mais significativo do inglês do que em português. O segundo aspecto está atrelado à falsa ideia de que ser fluente em um idioma de prestígio social, que media inclusive as relações internacionais entre países, vai garantir ascensão e *status* social àquele que fala, quando sua realidade socioeconômica e política (interna e externa) lhe diz o contrário.

Apesar desse contexto, o português é a língua que dá a unidade linguística ao país; além de ser por meio dela que a comunicação oficial e burocrática se estabelece - leis e normas sociais são escritas em português. É a língua usada pela intelectualidade, nas universidades e nos espaços administrativos. É a língua que faz com que o país se internalize em suas relações políticas. Por essa razão, a recuperação do português como língua mais falada é uma questão de sobrevivência econômica.

A dificuldade em voltar de fato a ser a segunda língua oficial se esbarra em problemas de ordem política, pedagógica e linguística, considerando-se o contexto de reconstrução político-econômico do país, assim como da sua história, sua identidade, que tem raízes timorenses e lusitanas; e influências indonésias. Em Timor Leste encontra-se uma grande diversidade linguística, em que convivem vários dialetos, entre os quais o tétum (o mais falado), juntamente com a **língua indonésia** (*Bahasa Indonesia*), o

inglês e o português. É considerado um dos poucos países políglotas.⁵

Desde a restauração de sua independência, o governo timorense vem buscando atualizar o currículo escolar, a fim de implementar o ensino de português, por meio de parcerias com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). No contexto político atual o português vem sendo implantado nas escolas de nível básico. Crianças têm sido alfabetizadas em português, para que, no futuro próximo, os timorenses possam usar fluentemente o português, como ocorria antes da invasão indonésia.

No entanto, a mudança curricular e o decreto-lei não dão conta das questões pedagógicas e linguísticas atreladas às problemáticas relativas à formação docente, e à adoção de novos métodos de ensino, decorrentes da mudança de currículo que busca implantar o ensino do português em todos os níveis, a começar pelo processo de alfabetização⁶. Embora se entenda a necessidade de expansão do uso do português, por questões políticas e econômicas, a emergência da sua efetivação faz com que o ensino dificulte muito o aprendizado: "para os professores é um problema ter de ensinar em português ou em inglês, porque eles não têm fluência, então uma hora ou outra o professor usa o tétum ou o indonésio"

5 Os artigos 13.º e 159.º da Constituição timorense determinam que o tétum e o português são as línguas oficiais e a língua indonésia e inglês são línguas de trabalho. Muitas pessoas falam de três a cinco idiomas – o que se relaciona ao nível de escolaridade em se tratando do uso do português e do inglês, tendo em vista que 40% da população é analfabeta. (RAMOS-HORTA, 2012)

6 Em Timor Leste falta maior investimento no setor da educação. Embora haja bibliotecas, não há livrarias. As mídias televisivas e radiofônicas usam ou o tétum ou o indonésio, o que torna o contato com a língua portuguesa distante e superficial.

(ALBUQUERQUE, apud EXAME, 2014) ⁷. A falta de fluência em uma língua estrangeira, ou numa segunda língua, atrapalha o entendimento, afetando diretamente o fluxo comunicativo, que, por consequência, dificulta a assimilação de informações, concepções e referências contextuais imprescindíveis para a aquisição de línguas estrangeiras. Como o ensino não reflete as necessidades e as vivências das crianças e jovens timorenses, torna-se um aprendizado artificial. (EXAME, 2014) Além disso, “algumas questões como a falta de professores e a preferência pelo aprendizado do inglês tem dificultado a expansão”. (HAUBERT, 2017)

Essa realidade do ensino do português em Timor Leste é bastante complexa, como vimos, porque está diretamente relacionada ao contexto político e histórico, por meio do qual o *status* da língua de “poder” mudou, mudando também a relação dos usuários timorenses com o português – o que era mais produtivo passou a ser mais normativo – dificultando, assim, a assimilação e o aprendizado da língua (que é oficial) pela nova geração de falantes.

3 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA EFICAZ

Como se percebe, não há como desvincular o uso da língua do seu contexto de ocorrência, e das interferências diretas e indiretas das relações políticas, culturais e históricas, que fazem da sociedade o que ela é (inclusive seus sistemas de ensino e formação docente), cuja dinâmica de interação social

⁷ O professor Davi Borges de Albuquerque, da UNB, durante 2008 e 2009 ajudou a formar novos professores nativos na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

depende dos usos da língua - o que faz das pessoas o que elas são (em suas singularidades, identidades sociais) - sejam professores ou não. Timor Leste é um exemplo concreto e atual dessas interferências.

Desse modo, independente do status que uma língua tenha, a sua aquisição e o seu ensino estão associados a muitos aspectos e fatores determinantes do meio social em que ela circula. Portanto, as concepções e suas respectivas práticas devem se voltar para a sistematização de conhecimentos sobre a língua, refletindo-se sobre sua realidade múltipla, heterogênea e ideológica, buscando desenvolver ininterruptamente as habilidades comunicativas – constituindo-se, assim, numa “educação linguística escolar, sistemática, formalizada, em práticas pedagógicas bem descritas, apoiadas em instrumentos metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos.” (BAGNO, 2002, p.18). Esta posição de Bagno (2002) se coaduna com a de Almeida Filho (2005), ao tratar do uso de dada abordagem para o ensino de uma língua, enquanto processo metodológico mais amplo, explicado por pressupostos e princípios vinculados à prática docente:

A metodologia de ensino de uma L é aqui entendida como o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos. “Metodologia” é o termo tradicional para indicar uma dada “pedagogia de língua”. Opõe-se hoje em dia ao conceito de *abordagem* – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas, mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar

uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO 2005, p.8)

No que diz respeito a “todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua” acima referidos, ainda não existe uma política educacional voltada para o ensino do português como língua estrangeira – o que influencia a dinâmica de todo o processo de atuação docente, porque a falta de um eixo estruturante comum dificulta o acompanhamento e a análise crítica do ato de planejar, executar e replanejar as aulas. Além disso, mesmo havendo um crescimento substancial em produção de livro didático específico para PLE, conforme nos aponta Almeida Filho (2005), são necessárias a ampliação e a circulação de livros teóricos que possam, através de críticas sistemáticas, orientar essas produções, a fim de que tais livros deem conta, de forma mais abrangente e especificada, auxiliando professores de PLE em sua atuação docente.

Uma outra questão diz respeito ao repertório que o(a) aluno(a) de PLE possui, em termos linguísticos, textuais e de mundo, conhecimentos que se relacionam: a palavra nos apresenta o mundo na forma de gêneros orais e escritos; e estes, por sua vez, trazem novos referenciais de mundo por meio da palavra. Se a palavra não é entendida, como representar o mundo por meio dela? Se o mundo é tão diverso e desconhecido, como atribuir sentido ao que se escuta ou ao que se lê a respeito das coisas que há nele? Que tipo de relação estabelecer com o material escrito? Que estratégias acionar para ler e compreender o

texto escrito? Como aprender a pensar usando estruturas da língua estrangeira? Como aprender a ouvir, para poder interagir e dialogar? Estas e outras questões referentes ao ensino de língua nos faz refletir sobre uma lógica, muitas vezes posta de lado e desmerecida: as estruturas morfossintáticas, semânticas e pragmáticas se não forem entendidas e nem utilizadas com frequência e de modo significativo, não serão assimiladas – o que fará do ensino e da aprendizagem de língua um grande fracasso.

No livro – Língua, texto e ensino: outra escola possível – Antunes (2009) apresenta reflexões e alguns caminhos que poderão ser usados por professores de língua materna – o que também pode ser direcionado para professores de alunos estrangeiros que precisam usar a língua portuguesa para se comunicarem em diferentes registros e modalidades – já que o uso da língua (materna ou não) se desenvolve, necessariamente, em contextos sociais de interação verbal. Desse modo, dentre tantas questões que tematiza e discute, Antunes (2009) aponta três princípios teóricos de suma importância para a aquisição da língua nas quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. Os princípios são: 1. Padrões linguísticos e exercício da atuação verbal. 2. A atividade interativa e as condições de aquisição desses padrões. 3. A interação verbal e as condições de explicitação das regras da língua.

Para Antunes (2009), a aquisição de uma língua depende da compreensão e da assimilação das funções sociais da interação verbal que fazem parte de determinada comunidade linguística. Para ela, só “as efetivas experiências

da comunicação dialógica" (ANTUNES, 2009, p.175) é que vão garantir a fluência no uso das línguas. Assim:

Qualquer perspectiva da teoria linguística dá conta de que subsiste e subjaz a toda experiência de interação verbal um conjunto de regras que estabelecem os modos de escolha e organização das unidades, de maneira que seu conjunto faça sentido e possa funcionar comunicativamente. Se é verdade que a atividade verbal ultrapassa os limites do linguístico, não é menos verdade que, sem a materialidade das palavras, não há o exercício da linguagem verbal, como é verdade também que tais palavras se devem compatibilizar de acordo com os padrões morfossintáticos – além de outros semânticos e pragmáticos – mais ou menos estabelecidos. (ANTUNES, 2009, p.174)

É, pois, por meio do contato de elementos linguísticos, atrelados à uma dada situação de uso da língua, que será possível adentrar-se a algumas particularidades do sistema, entendendo-se, por exemplo, que cada língua obedece “a padrões, a regularidades de diversas ordens.” (ANTUNES, 2009, p.174). A autora ainda acrescenta que

a apreensão dos padrões de escolha e organização das unidades da língua somente acontece se o sujeito se submete ao uso da língua, na forma necessária da sua textualidade. (...) É na condição da *língua-em-função* que se apreende todo o conjunto de padrões de uso da língua. (ANTUNES, 2009, p.175, grifo da autora).

Tais padrões se alicerçam nas práticas comunicativas, de diferentes contextos de uso. Além disso, a forma como se dará o contato do falante com esses padrões de linguagem fará toda a diferença em relação à assimilação dessas regras, as quais explicitam os modos de funcionamento da língua. Daí

a necessidade de se conhecer e estudar suas regularidades e estratégias de uso. Como não interagimos pelo uso de palavras e frases não contextualizadas,

somente o sentido conferido pela funcionalidade das atuações discursivas pode emprestar relevância e aplicabilidade à atividade metalinguística de explicitação de regras e de padrões gramaticais. As frases têm sentido enquanto fragmentos dessas atuações e, aí, não estão soltas; interdependem-se. (ANTUNES, 2009, p.175)

Essa interdependência é que deverá ser compreendida e desvendada em sala de aula, concomitante ao desenvolvimento de habilidades comunicativas na segunda língua, e suas respectivas competências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo não havendo ainda uma política educacional para o PLE, é importante que cada docente, conhecedor de sua realidade, busque caminhos que o auxiliem no trabalho com a língua. Esses caminhos se estruturam com teorias linguísticas aplicadas ao ensino, os quais subsidiarão a prática docente.

Desse modo, o ensino do português como uma segunda língua, dependendo do contexto em que esteja inserido, passará necessariamente pelo uso de metodologias diversas, que deem conta das diferentes especificidades atreladas à cada nível de aprendizagem, correspondendo também a determinado público. Tais metodologias, associadas aos objetivos e ao processo avaliativo (de preferência o diagnóstico e o formativo) é que vão favorecer uma aprendizagem mais sólida, já que se

respaldará no desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas numa segunda língua.

Neste sentido, as aulas de PLE funcionariam melhor se baseadas em teorias linguísticas voltadas para o uso da língua, focalizando os aspectos gramaticais normativos, descritivos e reflexivos, assim como os textuais com foco produtivo, tornando, assim, o aprendizado mais significativo. Para isso, os docentes devem ser linguisticamente competentes na língua ensinada, a fim de que possam transitar bem entre estruturas, composição textual e níveis de registro verbal, estando apto a fazer determinados recortes linguísticos que dão conta de especificidades contextuais de uso da língua, adequando-se aos repertórios dos alunos estrangeiros e às situações de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/ EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso 17 nov. 2017

_____. O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. *Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa*. 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso 17 nov. 2017

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (org.). In: Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p.13-82.

HAUBERT, Mariana. Português virou língua dos habitantes mais velhos em Timor-Leste. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/09/1916778-portugues-se-tornou-lingua-dos-habitantes-mais-velhos-em-timor-leste.shtml>>. Acesso 17 nov. 2017

RAMOS-HORTA, José. Timor-Leste, tetum, português, língua indonésia ou inglês? 2012. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2012/04/22/jornal/timorleste-tetum-portugues-lingua-indonesia-ou-ingles-24412839>>. Acesso 17 nov. 2017

TIMOR-LESTE QUER ALFABETIZAR EM PORTUGUÊS PARA POPULARIZÁ-LO. 2014. Exame. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/mundo/timor-leste-quer-alfabetizar-em-portugues-para-populariza-lo/>>. Acesso 17 nov. 2017

LAS ESTRUCTURAS COMPLETIVAS EN FUNCIÓN DE SUPLEMENTO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

Secundino Vigón Artos – UFCG¹

LA FUNCIÓN ARGUMENTAL DE SUPLEMENTO.

En 1966, el profesor Emilio Alarcos publica en *Archivum* un artículo titulado “*Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado*” en el que aparece una nueva propuesta de los complementos de los verbos españoles. Por primera vez, el autor se refiere a un tipo de complemento preposicional que la gramática tradicional no había sido capaz de distinguir entre los llamados complementos circunstanciales, al que decide llamar ‘Suplemento’, y que se refiere a la transitividad. Aunque, en un principio, Alarcos (1994, p.285) haya establecido su incompatibilidad con el Complemento Directo (CD), afirmando que “la diversidad de función conduce a la frecuente incompatibilidad de objeto directo y preposicional con un mismo verbo y, como es natural, a la imposibilidad de coordinarlos en un grupo unitario”, posteriormente, ejemplos como “*llenó la copa de vino*” / “*encheu a taça de vinho*” le llevarán corregir la primera parte de la afirmación. La misma RAE también afirma que los suplementos -o complementos de

¹ Profesor de Lingüística y Lengua Española en la Unidad Académica de Letras de la Universidad Federal de Campina Grande. secundinoufkg@gmailcom

régimen en su terminología (CCR)- "son compatibles con el CD" (RAE, 2012, p. 686).

Desde un punto de vista formal, los funtivos, sintagmas o magnitudes que realizan esta función surgen siempre precedidos de una preposición en particular. No quiere esto decir que existe una única preposición que se corresponda con ellos, como ocurre, por ejemplo, con la función de Complemento Indirecto (CI). La lista preposicional de las posibilidades combinatorias con la función de Suplemento es mucho más extensa. No caben dudas de que es claramente un índice funcional, pero, a diferencia de los otros, es el núcleo verbal el encargado de seleccionar esta preposición. Esta función tiene, también, con el núcleo del verbo una relación semántica semejante al CD. Tampoco hay ninguna duda de que esta es la función del nivel argumental que más problemas pone a una clasificación de los índices funcionales que introducen estos argumentos. Debe tenerse en cuenta en los siguientes ejemplos la variedad de preposiciones que pueden aparecer con los sustantivos o Sintagmas Nominales (SSNN) en esta función:

(1)

- a. Han hablado [**de política**].
- b. He soñado [**con a Teresa**].
- c. Creían [**en Deus**].
- d. He hablado [**sobre ese caso**].
- e. Aspiraban [**a ese trabajo**].
- f. Intercedió [**por sus hijos**].

(2)

- a. Fararam [**de política**].

- b. Sonhei **[com a Teresa]**.
- c. Acreditavam **[em Deus]**.
- d. Já falei **[sobre esse caso]**.
- e. Aspiravam **[a esse trabalho]**.
- f. Intercedeu **[pelos seus filhos]**.

La RAE (2012, p. 685) también define este complemento como “la función sintáctica que desempeñan los grupos preposicionales argumentales, es decir, aquellos exigidos semánticamente por los predicados” Añade que, a diferencia de otras funciones sintácticas, los complementos de régimen pueden estar seleccionados por sustantivos y por adjetivos, refiriéndose en este caso a los nombres deverbales que mantienen sus valencias funcionales.

(3)

- a. La traducción del documento / A tradução do documento.

La preposición de los suplementos es un índice funcional responsable de asignar esta función sintáctica al complemento que el propio núcleo verbal selecciona, es decir, se trata de una preposición regida por el verbo que, en principio, nunca puede ser conmutada o elidida, a pesar de que en algunos casos esa conmutación pueda darse con algunos adverbios, pero como señala Gutiérrez Ordóñez (2006, 449) “la existencia de suplementos sin preposición (residen allí, pone las cartas allí) obedece a un hecho formal: la proforma allí es incompatible con preposiciones que signifiquen lugar en donde”.

(4)

- a. *Han hablado [**política**].
- b. *He soñado [**a Teresa**].
- c. *Creían [**Deus**].
- d. *He hablado [**ese caso**].
- e. *Aspiraban [**ese trabajo**].
- f. *Intercedió [**sus hijos**].

(5)

- a. *Fararam [**política**].
- b. *Sonhei [**a Teresa**].
- c. *Acreditavam [**Deus**].
- d. *?Já falei [**esse caso**].
- e. *Aspiravam [**esse trabalho**].
- f. *Intercedeu [**os seus filhos**].

La elección de la preposición con la que se introduce el Suplemento suele estar motivada por factores semánticos además de por razones históricas, lo que no significa que sea predecible (RAE, 2012, p. 685). Como ocurre con los demás complementos, unas veces es necesario que los suplementos estén presentes y, otras, pueden quedar sobrentendidos. Sin embargo, también es cierto que el suplemento suele aparecer como una alternativa transitiva al CD para muchos verbos tanto en portugués como en español que pueden realizar su significado con cualquiera de las dos valencias argumentales. En general, cuando esto sucede, el significado es diferente, aunque no necesariamente.

(6)

a. María confió **[a sus hijos]**. / A Maria confiou **[os seus filhos]**.

b. María confió **[en sus hijos]** / A Maria confiou **[nos seus filhos]**.

(7)

a. Disfrutó **[el paisaje]**. / Desfrutou **[a paisagem]**.

b. Disfrutó **[del paisaje]**. Desfrutou **[da paisagem]**.

En los ejemplos de (6a) vemos como el verbo "confiar" selecciona un CD adquiere el valor de semántico de "dejar a sus hijos al cuidado de alguien", mientras que en (6b), con la selección del Suplemento, María estaría "acreditando en la honestidad de sus hijos". Sin embargo, en los ejemplos de (7a) y (7b), a pesar de haber sido seleccionadas funciones diferentes, no encontramos diferencias semánticas ante la presencia o ausencia del índice funcional.

Muchos de estos verbos son también reflexivos (o, más exactamente, pseudo-reflexivos) y admiten dos construcciones alternativas: una, con el pronombre reflexivo, en la que necesitan un Suplemento, y otra, sin él, en las que se combinarían con un CD.

(8)

a. He olvidado **[el nombre del cliente]**. / Esqueci **[o nome do cliente]**.

b. Me he olvidado **[el nombre del cliente]**. / Esqueci-me **[do nome do cliente]**.

De este modo, con el concepto de suplemento, designamos a aquel complemento que está asociado con una preposición específica, seleccionado por el núcleo verbal y con valor argumental. Esta función tiene ciertos rasgos que caracterizan la relación con las otras funciones sintácticas de la dependencia verbal. Por ejemplo, el tipo de sustituto pronominal que puede sustituir el grupo sustantivo o grupo sintagmático nominal que realiza esta función, tanto en portugués como en español, es siempre una forma tónica oblicua:

(10)

- a. Han hablado [**de eso**].
- b. He soñado [**con ella**].
- c. Creían [**en él**].
- d. He hablado [**sobre eso**].
- e. Aspiraban [**a eso**].
- f. Intercedió [**por ellos**].

(11)

- a. Fararam [**disso**].
- b. Sonhei [**com ela**].
- c. Acreditavam [**nele**].
- d. Já falei [**sobre isso**].
- e. Aspiravam [**a isso**].
- f. Intercedeu [**por eles seus**].

Para poder distinguir la función de suplemento de otras funciones sugerimos realizar las pruebas de coordinación, supresión o conmutación que propone Santiago Guervós (2007) así como la propuesta que formula Gutiérrez Ordóñez (2006, p. 448) de +-marginalidad, determinada por la prueba de Happ (sustuyendo por *hacerlo*, *hacer lo mismo*) o la prueba de las estructuras ecuandicionales.

II- LAS COMPLETIVAS EN FUNCIÓN DE SUPLEMENTO.

Al igual que con las otras funciones, esta función sintáctica no está reservada a ciertos funtivos nominales. Cualquier clase de SN, incluyendo las completivas, puede ocupar los vacíos funcionales esperados en la valencia verbal. Como afirmamos anteriormente las estructuras completivas pueden realizar las mismas funciones que cualquier funtivo nominal.

De um ponto de vista funcional diremos que as completivas podem ser selecionadas por verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios e, dependendo do item que as seleciona, realizam as mesmas funções do que qualquer funtivo nominal. No caso da seleção ser verbal, poderão aparecer em diferentes níveis: como argumentos verbais realizando diferentes as funções sintáticas de Sujeito, Objeto Direto, Objeto Indireto ou Suplemento, no nível dos aditamentos ou até no nível dos circunstantes realizando as diferentes funções semânticas de cada um destes níveis. (VIGÓN ARTOS, 2015, p.4067)

Contrariamente a lo observado con los verbos que seleccionan las otras subordinadas sustantivas, los verbos que llevan una completiva de suplemento parecen ser mucho más heterogéneos semánticamente.

En lo que se refiere a su estructura argumental, al igual que con las completivas de CD, las completivas de Suplemento pueden depender de dos clases de verbos diferentes de los cuales, desde un punto de vista semántico, se caracterizan por expresar actitudes mentales diversas de carácter estativo o volitivo. Seguimos aquí la clasificación propuesta por Hernanz (1999), para el español y la de Barbosa (2013), para el portugués quien afirma que:

As completivas oblíquas infinitivas podem ser introduzidas por duas classes de verbos diferentes: os que seleccionam um único argumento interno – nominal ou oracional – precedido de preposição; os que seleccionam dois argumentos internos – um complemento directo e um argumento oracional introduzido por preposição. (BARBOSA, 2013).

Siguiendo esta clasificación tendríamos:

- a)** El primer grupo que estaría formado por verbos como *renunciar a, aspirar a, confiar em / em, sonhar com / sonhar com, limitarse a / limitar-se a, dedicarse a / dedicar-se a, olvidarse de / lembrar de,...* Son verbos que seleccionan un solo complemento. El argumento que suele ejercer la función de controlador en completivas infinitivas es el sujeto. El esquema de este grupo sería el siguiente:

(12)

- a. Juan sueña con **[llegar temprano a casa]**. / O João sonha **[com chegar cedo à casa]**.
- b. Juan sueña con **[que llegues temprano a casa]**.
O João sonha **[com que chegues cedo à casa]**.

b) La segunda clase consiste en el tipo de verbos como *aconsejar a/ aconselhar a, autorizar a, convencer a, persuadir a, forzar a / forçar a, convidar a, animar a, ajudar a / ajudar a, condenar a, convencer a, convidar a, impulsionar a, incitar a, inducir a / induzir a, instar a, obligar a / obrigar a*, etc ... Estos verbos seleccionan dos argumentos: un SN en función de CD y una completiva en función de Suplemento. Los predicados de esta clase son verbos de control desde el objeto:

(13)

a. Juan obligó a Pedro **[a comprar la casa]**.

b. O João obrigou o Pedro **[a comprar a casa]**.

También dentro de este esquema tendríamos construcciones en las que la función de sujeto puede estar ocupada con otra estructura completiva.

(14)

[Haber suspendido] me ajuda **[a ser más exigente]**

/ **[Ter reprovado]** ajuda-me **[a ser mais exigente]**

[Que hayas reprovado] te ajuda **[a ser más exigente]** / **[Que tenhas reprovado]** ajuda-te **[a ser mais exigente]**

III - REQUISITOS DE LAS COMPLETIVAS DE SUPLEMENTO

Como cualquier otra estructura completiva, las construcciones de infinitivo o las oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que-* o *si-*¹, deben seguir unos requisitos formales para realizar esta función. Son los siguientes:

- 1) Como cualquier sustantivo en esta función, las completivas de Suplemento deben ser introducidas por un índice funcional.

(15)

- a. No me acuerdo **[[de]** Juan].
- b. No me acuerdo **[[de]** haber vivido con Juan].
- c. No me acuerdo **[[de]** que compré una casa].
- d. No me acuerdo **[[de]** si habla inglés].

(16)

- a. Não me lembro **[[de]** o João].
- b. Não me lembro **[[de]** ter vivido com João].
- c. Não me lembro **[[de]** que comprei uma casa].
- d. Não me lembro **[[de]** se fala inglês].

En relación a los verbos que seleccionan completivas de Suplemento y a las preposiciones que seleccionan cada uno de los verbos seguimos a Barbosa (2013) quien presenta la siguiente propuesta clasificatoria para el portugués: **a**— *acostumar-se a, arriscar-se a, aspirar a, atender a, conduzir a, dever-se a, dignar-se a, habituar-se a, inclinar-se a, levar a, limitar-se a, opor-se a, recusar-se a, resistir a, tender a ...*; **de**— *aperceber-se de, arrepende-se de, convencer-se de, discordar de, envergonhar-se de, esquecer-se de, gostar de, lembrar-se de, necessitar de, precisar de, recordar-se de, convencer-se de, queixar-se de, duvidar de ...*; **com** – *contar com, contentar-se com, conformar-se*; **em**— *apoiar-se em, assentar em, basear-se em, concordar em, consentir em, insistir em, residir em, coincidir em ...*; **por**— *ansiar por, bater-se por, esforçar-se por, interessar-*

se por, pugnar por, optar por, responsabilizar-se por, velar por, zelar por... Como ejemplificamos anteriormente, la supresión de la preposición anularía la función:

(17)

- a. No me acuerdo **[[Ø]** Juan].
- b. No me acuerdo **[[Ø]** haber vivido con Juan].
- c. No me acuerdo **[[Ø]** que compré una casa].
- d. No me acuerdo **[[Ø]** si habla inglés].

(18)

- a. Não me lembro **[[Ø]** o João].
- b. Não me lembro **[[Ø]** ter vivido com João].
- c. Não me lembro **[[Ø]** que comprei uma casa].
- d. Não me lembro **[[Ø]** se fala inglês].

Cabe señalar aquí como apuntan Peres e Moia (1995) que, en el caso de las completivas introducidas por transpositores “*que*” -también se encuentran algunos ejemplos con “*se*”-, en portugués es muy extendida y aceptable encontrar estas construcciones sin preposición, sobretodo ante la presencia de la preposición “*de*”. Esta situación también es encontrada en algunas de las variedades del español. Sería el fenómeno de variación sintáctica conocido como *queísmo*.

Como afirma Barbosa (2013), o emprego da preposição *de* antes de completivas finitas constitui uma das áreas mais instáveis da língua, dado que está sujeito a grandes oscilações nos juízos dos falantes. Há casos em que a preposição é inserida desnecessariamente e outros em que ela é omitida apesar de ser necessária, pelo menos de acordo com a norma padrão.

- 2) Como cualquier sustantivo en esta función, las completivas de Suplemento no tienen que mantener concordancia con el núcleo verbal.

(19)

a. No me acuerdo [**de haber vivido con Juan**].

b. Não me lembro [**de ter vivido com João**].

- 3) Como cualquier sustantivo en esta función las completivas de Suplemento pueden coordinarse con otro suplemento.

(20)

a. No me acuerdo [**de Juan**] ni [**de haber vivido con él**].

b. Não me lembro [**de João**] nem [**de ter vivido com ele**].

- 4) Las completivas que realizan la función de Suplemento no pueden ocurrir con otro Suplemento sin coordinación.

(21)

a. * No me acuerdo [**de Juan**] [**de haber vivido con él**].

b. * Não me lembro [**de João**] [**de ter vivido com ele**].

- 5) Como cualquier sustantivo en esta función, las completivas de Suplemento pueden ser sustituidas por un pronombre tónico, siempre que mantengan el índice funcional. Como sustitución de los ejemplos de (22) y (23) obtendríamos respectivamente:

(22)

- a. No me acuerdo **[de él]**.
- b. No me acuerdo **[de eso]**.
- c. No me acuerdo **[de eso]**.
- d. No me acuerdo **[de eso]**.

(23)

- a. Não me lembro **[dele]**;
- b. Não me lembro **[disso]**.
- c. Não me lembro **[disso]**.
- d. Não me lembro **[disso]**.

- 6) Al igual que cualquier sustantivo en esta función, las completivas de Suplemento no pueden ser reemplazadas por clíticos acusativos o por pronombres tónicos sin preposición.

(24)

- a. *No me acuerdo **[él]**.
- b. *No **[lo]** me acuerdo.
- c. *No me acuerdo **[eso]**.

(25)

- a. *Não me lembro **[ele]**.
- b. *Não **[mo]** lembro.
- c. *Não me lembro **[disso]**.

- 7) Como cualquier sustantivo en esta función las completivas de Suplemento también pueden ocurrir como aposiciones de un pronombre tónico o de un grupo sintagmático en esta función.

(26)

No me acuerdo de ella: **[de tu hermana]** / Não me lembro dela: **[da sua irmã]**.

No me acuerdo de una cosa: **[de haber vivido con él]** / Não me lembro de uma coisa: **[de ter vivido com ele]**.

- 8) Como cualquier sustantivo en esta función las completivas de Suplemento son focalizables a través de preposición más los interrogativos “*qué?*” / “*que?*”, precedido por la preposición correspondiente.

(27)

a. De qué no me acuerdo? / De que é que não me lembro?

b. De haber vivido con él. / De ter vivido com ele.

IV-PRINCIPALES PROBLEMAS DE LAS COMPLETIVAS DE SUPLEMENTO EN LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL/PORTUGUÉS.

Los principales problemas con estas estructuras contrastivamente surgirán por tres motivos:

- a) La diferente selección de preposición en cada lengua, pues puede darse el caso de que el verbo que rige la preposición seleccione una preposición en español y otra distinta en portugués, como es el caso del siguiente ejemplo:

(28)

a. No se pre ocupe **[[por]** ser inferior].

b. Não se preocupe **[[em] ser inferior]**

b) La diferente selección verbal de funciones, puesto que podemos tener casos en que en portugués se selecciona una completiva de suplemento y en español el mismo verbo seleccionaría una completiva en otra función o al contrario.

(29)

a. Me gusta **[que vengas a mi casa]** (Sujeto)

b. Gosto **[de que venhas à minha casa]**.
(Suplemento)

(30)

a. Aspira **[a conquistar el premio]**. (Suplemento)

b. Aspira **[conquistar o premio]** (CD)

c) La ausencia de preposición mucho más aceptada y común en portugués, sobre todo en la variante brasileña.

(31)

a. *? Me olvidé **[[Ø] que hoy vendrías a cenar]**.

b. ? Esqueci-me **[[Ø] que hoje virias a jantar]**.

V- CONCLUSIÓN

Hemos tratado de sistematizar y ejemplificar las construcciones completivas finitas y no-finitas del portugués y del español en función de suplemento. Para ello, hemos establecido como requisitos para los sintagmas que realizan

esta función, estar presentes en la valencia verbal del núcleo oracional, llevar preposición y ser sustituibles por la preposición más un pronombre tónico. Las completivas en esta función deberán seguir los mismos requisitos formales que cualquier funtivo o sintagma nominal que la desempeñe. Por su vez, contrastivamente hemos indicado que los mayores problemas que vemos con estas estructuras en las dos lenguas, estarán relacionadas a la diferente selección preposicional en cada lengua, a la diferente selección verbal de argumentos y funciones o a la mayor ausencia de ciertas preposiciones en algunas variantes del portugués.

VI - REFERENCIAS

ALARCOS LLORACH, E. Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado. In Archivum. Revista de la Facultad de Filología. Tomo 16. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1966, p.5-17.

_____. **Gramática de la lengua española.** RAE Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calve, 1994.

BARBOSA, P. **A subordinação argumental finita.** In: MOTA, A. et al. Gramática Descritiva do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

_____; RAPOSO, E. P. **A subordinação argumental infinitiva.** In: MOTA, A. et al. Gramática Descritiva do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

DUARTE, I. **Subordinação completiva – As orações completivas.** In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho, 2003. p. 593-651.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. **¿Hablamos de suplemento?** In Scripta Philologica in Memoriam Manuel Taboada Cid, I. La Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Coruña, 2006, p.431-451.

_____ **La oración y sus funciones.** Madrid: Arco Libros, 1997

_____ **Principios de sintaxis funcional.** Madrid: Arco Libros, 1997.

HERNANZ, M. L.. **El infinitivo.** In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999. p. 2197-2356.

LEONETTI, M. **La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales.** In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999. p.2083-2104.

MARÇALO, M. B. M. **Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português.** Colecção Linguística 4. Évora: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Évora, 2009.

PEREIRA, S. de S. **Estudio contrastivo del régimen verbal em el português de Brasil y el español peninsular.** Tese de doutorado – Universidade de Santiago. Santiago: USC, 2007.

PERES, J.A.; MOIA, T. **Áreas Críticas da Língua Portuguesa.** Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

RAE. **Nueva gramática de la lengua española. Manual.** Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia de la Lengua Española, 3ª ed. Buenos Aires: Espasa, 2012.

SANTIAGO GUERVÓS, J. de. **El complemento (de régimen) preposicional**. Madrid: Arco Libros, 2007.

VIGÓN ARTOS, S. **Proposta de classificação formal e funcional das estruturas completivas**. In ATAÍDE, C. A. et al. Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. In *Anais eletrônicos do VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*. Recife: Pipa Comunicação, 2015, p 4051-4069.

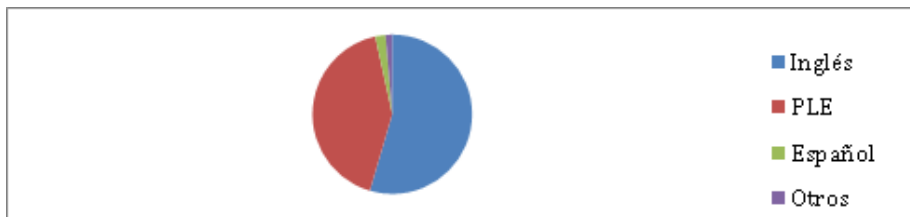
OS ESTUDOS CONTRASTIVOS COMO BASE METODOLÓGICA PARA FUTURAS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA AO ESPANHOL NO BRASIL

Secundino Vigón Artos –UFCG¹

1- INTRODUÇÃO

Os estudos em Linguística Aplicada (LA) realizados no Brasil iniciam-se nos anos 70 com várias linhas diferenciadas: a primeira vinculada às análises contrastivas; a segunda predominante na década de 80 com pesquisas vinculadas à leitura e a última, nos anos 90, que consolida a LA no estudo das Línguas Estrangeiras (LE). Paraquett (2009) faz um levantamento dos artigos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) com o objetivo verificar a frequência e a proporcionalidade de artigos sobre as diversas línguas que se estudam no Brasil. Os dados podem ser sintetizados no seguinte gráfico:

Gráfico 01: Frequência e Proporcionalidade de estudos de LA das diversas línguas no Brasil



¹ Professor de Linguística e Língua Espanhola na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. secundinoufcg@gmailcom

Segundo Paraquett (2009) do total dos 130 artigos escritos, apenas 3 se dedicam ao espanhol, contra 60 que se dedicam ao inglês. Em termos percentuais, os artigos sobre espanhol correspondem a 2,3% e os de inglês a 46,2% das publicações. Os demais artigos, ou seja, os 52,5% se referem a estudos do português como língua materna ou estrangeira, ou a outros temas de interesse geral para estudiosos da área. Estes dados mostram um forte desequilíbrio entres os artigos sobre o inglês e espanhol. A autora justifica a falta de trabalhos relacionados com o espanhol antes dos anos 90, com a demora da aplicação das abordagens comunicativas no ensino da língua espanhola uma vez que afirma existir uma estreita relação entre o início da LA no Brasil, o Comunicativismo e o ensino das LE.

Talvez isso já explique a ausência de pesquisadores da área de espanhol, porque o Comunicativismo nos pegou apenas nos anos 1990, já que precisou primeiro assentar-se em terras espanholas para, depois, ser exportado ao Brasil. Afinal, se a Inglaterra alimentou os modelos de aprendizagem para o ensino de ILE no Brasil, era a Espanha que poderia estabelecer essa relação com os professores de espanhol, embora isso viesse a ser bastante discutido e questionado no Brasil. Mas antes de me fechar em conclusões, preciso tentar esclarecer o que é a LA e como está sendo seu percurso no Brasil. (PARAQUETT, 2012, p. 227)

Consideramos ainda que esta falta de pesquisas em LA no país não se deve exclusivamente ao indicativo apontado por Paraquett (2012), pois também há outros fatores determinantes como a forte tradição do ensino universitário de LE no Brasil vinculada ao ensino da literatura e cultura, o apego maioritário dos professores aos métodos gramática/tradução, a falta de

disciplinas específicas de LA nos projetos pedagógicos das licenciaturas em espanhol ou, ainda a quase inexistência de programas de pós-graduação na área.

O panorama que Paraquet (2012) apresenta para as décadas seguintes é bem diferente, pois ela recolhe da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2004 e 2011, 94 Teses em diferentes universidades e pesquisadores vinculados à LA do espanhol na maioria das universidades federais e estaduais do país. Hoje, ainda teríamos que acrescentar o grande número de pesquisadores que realizaram os seus estudos de pós-graduação tanto em universidades espanholas como latino-americanas graças à internalização das universidades brasileiras.

OS PRIMEIROS ESTUDOS COMPARADOS NO BRASIL.

Podemos afirmar que existem três grandes momentos na LA no Brasil que marcam o rumo dos estudos comparados espanhol/português.

Em primeiro lugar, podemos considerar na década de sessenta a tese *“Aspectos fonéticos-fonológicos en el sistema vocálico del español en contraste con el portugués”* de Manoel Dias Martins como o primeiro estudo consistente no âmbito dos estudos contrastivos no Brasil. Estes primeiros estudos estavam exclusivamente centrados nos modelos da Análise Contrastiva (AC) nomeadamente nas subáreas da linguística: fonética-fonológica, morfossintática ou léxico-semântica com inúmeras listas de falsos cognatos.

Um segundo momento poderia estar marcado pela tese de Neide Therezinha Maia González, nos anos 90, intitulada “*Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*”, em que são introduzidos critérios de Análise do Erro (AE) aplicados às produções dos pronomes.

Finalmente, no início do século XXI, a tese de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão “*Análisis de Errores em la Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*” constitui, sem dúvida, uma nova forma de trabalhar e de estabelecer critérios de análise, incorporando o conceito de Interlíngua (IL) aos estudos contrastivos.

Hoje, **são muitos os pesquisadores tanto em Brasil como em Portugal** que realizaram estudos contrastivos e analisaram a IL de diferentes grupos de alunos. Yakota (2001); Salinas (2002); Gomes (2003), Cruz (2004) ou Araújo (2014) são alguns dos autores brasileiros que se preocuparam com este assunto no Brasil. Ainda, no panorama europeu, também encontramos numerosos estudos neste sentido: Vigón Artos (2005); Ponce de León (2007) ou Arias (2011) são alguns exemplos que tomam como corpus de análise estudantes de espanhol falantes do português europeu.

OS MODELOS DA LINGUÍSTICA COMPARADA.

O objetivo deste artigo será o de apresentar e descrever os três possíveis quadros nos que se desenvolvem esses estudos, isto é, a análise contrastiva (AC), a análise de erros (AE) e a descrição da interlíngua (IL), com o intuito de fornecer as bases

metodológicas desses modelos para futuras pesquisas em LA ao espanhol em Brasil.

3.1 AS ANÁLISES CONTRASTIVAS.

As Análises Contrastivas (AC) começam a desenvolver-se entre 1950 e 1970, com a publicação das obras de Ch. C. Fríes (1945), U. Weinreich (1953) e R. Lado (1957). Surgem, então, nos anos 60 como um movimento incluído dentro da LA e, apoiadas no estruturalismo linguístico, constituem-se atendendo aos componentes linguístico, psicológico e pedagógico.

El componente lingüístico, siguiendo los fundamentos de la Escuela Estructuralista norteamericana, lo propone como estudio confrontativo. El componente psicológico toma como propio el concepto de transferencia, afirmando que esta se da de forma mecánica cuando los aprendices intentan producir enunciados en una lengua que no es la materna. El componente pedagógico considera que si en la adquisición de su LM los niños actúan de forma pasiva, tan solo escuchando y repitiendo lo que dicen los demás, en el aprendizaje de una LE debe ocurrir lo mismo, o sea, los estudiantes deben imitar lo que oyen y los profesores evitar que cometan errores, orientando los materiales de enseñanza para la superación de los puntos en los que las lenguas en presencia difieren. (DURÃO, 2007, p.11-12)

Inicialmente, pretendiam comparar duas línguas apontando as áreas de semelhança e os aspetos de divergência, considerando as divergências como as causantes dos erros que produziriam os estudantes quando tentavam se expressar na LE. Nas ACs, os erros produzidos pelos alunos podiam ser antecipados se previamente fossem identificadas as diferenças entre a LE ou segunda língua (L2) e a língua materna

(LM) do estudante, já que estes autores partem da base de que os erros aparecem como resultado das interferências da LM na aquisição e aprendizagem da nova língua. Segundo os primeiros estudos centrados nas ACs no ensino de uma língua estrangeira devemos ter em conta quais são essas áreas de interferência entre as duas línguas para poder organizar e estruturar os métodos de ensino, destacando aqueles aspectos conflituosos aos quais o professor deverá ter uma atenção pedagógica especial.

Para isso, era proposto organizar-se nos seguintes passos. Primeiro era realizada uma descrição formal das línguas a comparar. A seguir seriam selecionadas as áreas de objeto de comparação. Posteriormente se comparariam as diferenças e as semelhanças para poder antecipar quais seriam os possíveis erros.

A pesar das fortes tentativas de Wardhaugh (1970) por manter o modelo, as ACs receberam fortes críticas durante os anos 70 já que foi tentado revalidar este marco teórico com um conjunto de pesquisas empíricas, teóricas e práticas, que unicamente demonstravam que muitos dos erros que se anunciavam, depois não apareciam realmente. Outra das grandes críticas que se fez às ACs procedia da sua forma de trabalho, uma vez que apenas considerava o plano teórico e não contrastava as conclusões com observações nas produções reais dos estudantes. No entanto, as ACs foram descartadas e substituídas, porque esta visão resultou ser muito simplista dado que também era habitual encontrar diferenças entre as duas línguas em comparação que não causavam nenhum problema no processo de aprendizagem, contudo, existiam outros erros

que não podiam ser explicados devido a essas interferências linguísticas da LM, e sim a muitos e diferente fatores, em ocasiões, até extralinguísticos.

Pese a que en un principio pareció resolver los problemas de la enseñanza de idiomas, pues proponía una metodología cuyo objetivo era evitar los errores, en los años 70 entró en declive por diversos motivos: las investigaciones empíricas realizadas para validar las hipótesis demostraban que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los aprendientes. Las propuestas de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística ponían serios reparos a los planteamientos del análisis contrastivo y los métodos de enseñanza que se apoyaban en esta metodología no conseguían evitar los errores. A la vista de estos resultados, la corriente de investigación análisis de errores se presentó como alternativa a este enfoque. (CVC)

Durão (2007) ainda apresenta as críticas mais fortes a este modelo, ressaltando a ideia de que a língua não é um conjunto de hábitos automatizados; a afirmação de que todas as estruturas diferentes da LM invariavelmente provocariam dificuldades de aprendizagem; ou a suposição de que a interferência é o único fator que leva ao estudante a cometer erros.

Apesar de tudo, ainda hoje, vemos o AC como um instrumento muito útil no processo de ensino e aprendizagem de LE, especialmente quando se trabalha com grupos linguisticamente homogêneos, já que facilita acelerar o processo de aprendizagem em alguns casos e identificar alguns erros, isto é, aqueles causados efetivamente por transferências da LM para a LE ou L2. Ademais, podem contribuir para que o professor

possa dedicar menos tempo àqueles aspectos similares que não apresentam problemas e insistir mais naqueles que podem chegar a fossilizar-se. Ainda consideramos o AC como um instrumento muito útil que permite ao estudante afirmar ou negar algumas das hipóteses que formula no processo de aquisição, assim como para explicitar a atividade de autocorreção. As ACs também podem constituir um instrumento valiosíssimo para que o professor compreenda, explique e corrija os erros originados pela influência da LM dos estudantes, embora consideramos novamente que não todos os erros se produzem por causa das interferências da LM.

3. 2 A ANÁLISE DE ERROS (AE)

O artigo de Corder (1967) "*The significance of learner's errors*" apresenta a base teórica e metodológica para a pesquisa na análise de erros que será desenvolvida na década de 70 do século XX dentro da LA. O verdadeiro propósito era o de pesquisar e analisar os erros produzidos pelos estudantes de L2 para, além de sistematizá-los, tratar de descobrir as suas causas e descrever as estratégias que os alunos utilizam durante o processo de aprendizagem. Surge, pois, como uma alternativa às ACs, e muda a concepção do erro que essas outras análises tinham, pois passam a considerar o erro como algo necessário indicativo de que a aprendizagem começa a desenvolver-se.

Foram utilizadas várias classificações do erro aplicando diferentes critérios que podem ser sintetizadas nestes cinco grupos:

Tabela 01: Classificação do erro

Classificação gramatical	Corder (1973) usa o critério gramatical e os classifica segundo as grandes linhas do estruturalismo. Conseqüentemente fala de erros fonético-fonológicos, ortográficos, sintáticos, morfológicos, léxico-semânticos e discursivos.
Classificação linguística	. Ainda justifica a causas que originam esses erros nentes (aqueles que tendem a manter-se, e conseqüentemente a fossilizar-se)quBurt e Kiparsky (1972) propõem, por outro lado, uma classificação baseada em critérios linguísticos subdividindo-os em: erros de adição, omissão, ordem oracional ou falsa seleção.
Classificação Etiológica	Selinker, pela sua vez, propõe uma classificação mais simples usando critérios etiológicos, e fala de dois tipos de erros: os transitórios (aqueles considerados naturais durante o desenvolvimento) e os permanentes (aqueles que tendem a manter-se, e conseqüentemente a fossilizar-se). Ainda justifica as causas que originam esses erros, apontando como tal duas: a transferência (responsável pelos erros de produção, subprodução, superprodução, má interpretação e hipercorreção) e os fatores intralinguísticos (simplificação, generalização, indução ou produção excessiva).
Classificação pedagógica	Ainda teríamos uma quarta classificação baseada em critérios pedagógicos. Durão (2007) propõe três dicotomias dos erros pedagógicos: erros de compreensão/erros de produção, erros individuais/erros coletivos e erros orais/erros escritos.
Classificação comunicativa	Existiria, pois uma quinta classificação mais atual e complexa, porém bem mais ajustada ao ensino da língua desde uma perspectiva comunicativa, focalizada nas conseqüências comunicativas desses erros nas situações de fala. Nesse sentido, Durão (2007) fala de erros globais, locais irritantes, por inibição, por ambigüidade, estigmatizador, sociocultural ou pragmático.

3- A INTERLÍNGUA.

Durão (2007) define a IL sinteticamente como um sistema linguístico em construção que está entre uma língua e outra(s), mas ao mesmo tempo adverte-nos da complexidade do termo, cuja criação atribuí a Guiseppe Piano e à Associação Internacional da Língua Auxiliar:

Interlingua es el nombre de una lengua artificial creado por Guiseppe Piano, en 1903, a partir de la gramática y del vocabulario del latín, también designa una lengua artificial, creada en 1951, por la International Auxiliary Language Association, ideada con base en la gramática de lenguas románicas y el vocabulario de las lenguas de Europa Occidental. (DURÃO, 2007, p. 23)

A autora ainda reconhece que o termo também é atribuído para nomear diferentes tipos de sistemas linguísticos em construção entre os que se encontram:

- los sistemas lingüísticos de personas afásicas (Corder, 1971),
los sistemas lingüísticos poéticos (Corder, 1971),
los sistemas lingüísticos de niños aprendices de su LM (Corder, 1971; Nemser, 1971),
los sistemas lingüísticos de un dialecto frente a una variante patrón (Nickel, 1998),
los sistemas lingüísticos especializados (Nemser, 1971),
los sistemas lingüísticos de una LE (individualmente) (Corder, 1971; Nemser, 1971),
los sistemas lingüísticos de una LE (grupos con una misma lengua materna o multilingües (Corder, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1971; Nickel, 1998),
el discurso típico del salón de clase de LE (Moita Lopes, 1996)

(DURÃO, 2007, p. 23)

Portanto, perante à ambiguidade do termo, na nossa proposta entenderemos a IL na perspectiva de Selinker (1972), isto é, como um sistema linguístico de uma LE de grupos multilíngues ou com uma mesma LM. Neste sentido, podemos encontrar essa mesma interpretação do conceito em outros autores, embora com nomes diferentes. O sistema aproximado de W. Nemser (1971), o sistema intermediário de R. Porquier (1975) ou o dialeto idiossincrático e a competência transitória

de S. Pit Corder (1971) são alguns dos termos que encontraremos na literatura sobre o assunto.

Entendemos, então, a IL como aquele sistema linguístico que utiliza o estudante de uma L2 ou LE em cada um dos estádios sucessivos de aquisição pelos que passa durante o seu processo de aprendizagem. É um sistema caracterizado por ser um sistema individual, próprio de cada estudante, embora possamos encontrar características comuns num conjunto de estudantes, se estes tivessem a mesma LM e se encontrarem no mesmo estádio de aprendizagem. É um sistema que pode mediar entre a LM e a LE, mas este não é um requisito necessário. É ainda um sistema autónomo que se rege pelas suas próprias regras. Podemos ainda considerá-la como um sistema sistemático e variável. Sistemático, porque conta com um conjunto coerente de regras e variável, porque essas regras não são constantes, já que também é permeável e está consequentemente sofrendo alterações que dão lugar ao estádio seguinte.

Podemos afirmar, pois, que a IL está em constante evolução, dado que está constituída por etapas sucessivas de aproximação à língua meta. A IL também pode ver-se afetada por várias variáveis linguísticas e extralinguísticas. Dentro das linguísticas consideramos a transferência, a sistematicidade, a variabilidade e a fossilização. Por outro lado, nas variáveis extralinguísticas podemos apontar algumas características psicológicas ou sociais, tais como a idade do estudante, a capacidade para acumular, organizar ou reorganizar dados linguísticos, as estratégias de aprendizagem, a atitude, a motivação ou a inibição.

Em síntese, e seguindo as orientações de Durão (2007), podemos afirmar que a IL é um sistema linguístico que utiliza elementos da LM e da LE, mas é um sistema diferente a essas duas línguas; varia com grande rapidez, reorganizando os novos elementos procedentes do processo de aprendizagem, pelo que forma gramáticas transitórias que evoluem nas sucessivas etapas de aprendizagem, embora seja possível identificar o falante como membro de um grupo concreto.

Ainda podemos considerar a IL como um sistema aberto, com grande dinamicidade e sistematicidade, pois segue uma ordem determinada até certo ponto previsível. Também sofre interferência, principalmente, da transferência linguística, da transferência de instrução, da sobregeneralização, do uso de estratégias de aprendizagem e comunicação. Nutre-se, constantemente da comprovação das hipóteses propostas e potencia-se com o conhecimento que o estudante tenha de outras línguas. Também está condicionado pelo repertório linguístico e pelos conhecimentos que o estudante tem da sua LM, pelos dados aos que este está exposto e pelas estratégias de aprendizagem utilizadas. Embora forme um continuum linguístico, não se desenvolve de uma forma lineal e pode chegar a fossilizar certas estruturas ou todo um nível de IL, assim como colocar barreiras na aprendizagem.

Desse modo, podemos concluir que a IL é um sistema cuja marca mais evidente é a transitoriedade, pelo que todo o sistema interlingual passa continuamente por processos de readaptação cada vez que se interioriza ou se incorpora um novo elemento linguístico que altera todo o anteriormente conhecido. Outra marca decisiva é a variação, pois esta pode

variar dependendo do nível de domínio da LE, das experiências de aprendizagem de outras línguas, das funções comunicativas executadas, das atitudes pessoais do estudante e das diferenças pessoais.

CONCLUSÕES

Diante do que foi exposto, foi possível sistematizar os três modelos contrastivos que se consideram essenciais para realizar futuras pesquisas em linguística aplicada ao ensino espanhol no Brasil. A pesar de ter apresentado os modelos de AC como ultrapassados, ainda defendemos hoje a sua utilidade, especialmente, quando se trabalha com grupos linguisticamente homogêneos, já que facilitam acelerar o processo de aprendizagem em alguns casos e identificar alguns erros, isto é, aqueles causados realmente por transferências da LM para a LE ou L2. Obviamente, para conseguir uma descrição exhaustiva da IL de qualquer indivíduo ou de grupo homogêneo realizar os passos que sugerimos no item dedicado aos AE será um processo inevitável. Depois, as opções de classificação desses erros dependerão das preferências do pesquisador. Ainda consideramos muito pertinente continuar realizando pesquisas que contribuam para uma descrição da IL dos estudantes lusófonos, já que estas descrições podem facilitar o entendimento dos diferentes estádios de aprendizagem pelos que passam os nossos estudantes de ELE, e conseqüentemente podem ser criadas diferentes estratégias de aprendizagem que permitam uma mais rápida evolução desse sistema interlingual, até que possa aproximar-se ao sistema da língua meta.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. M. G. de. **A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol**. Tese de Doutorado-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014.

ARIAS MÉNDEZ, G. **Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la Interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)**. Tese de Doutorado -Universidade de Salamanca. Salamanca: USAL, 2013.

BURT, M.K.; KIPARSKY, C. **The Gooficon: a repair manual of English**. Rowley Mass: Newbury House Publishers, 1972.

CORDER, S.P. **The significance of learner's errors**. In *International Review of Applied Linguistics*, 5. 1967, p.161-170

_____. **Idiosyncratic Dialects and Error Analysis**. In *International Review of Applied Linguistics*, 9. 1971, p.147-160.

CRUZ, M.L.O.B. **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**. Alicante: Asele, 2004.

CVC. **Diccionario de términos ELE**. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Acesso em 27/10/2017

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª. ed. (modificada). Londrina: Editora da UEL, 2004.

_____. **La interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

FRIES, CH.C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. The University of Michigan Press: Ann Arbor, 1945.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Cadê o Pronome? O Gato Comeu: Os Pronomes Pessoais na Aquisição/Aprendizagem do Espanhol por Brasileiros adultos.** Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1994.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers.** University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

MARTINS, M. D. **Sistemas Vocálicos do Espanhol e do Português: Estudo Comparativo.** Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1967

NEMSER, W. **Approximative Systems of Foreign Language Learners.** In *International Review of Applied Linguistics*, 9. 1971, p. 115-23.

PARAQUETT, M. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** In *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê – Diálogos Interamericanos*, n. 38. Niterói, 2009, p. 123-138.

_____ **A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil.** In *Revista Abehache*. São Paulo: ABH, v.1, n.1, 2012, p 225-239.

PONCE DE LEÓN ROMEO, R. **Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes.** In *Revista À beira*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2007 pp.55-72.

PORQUIER, R. **Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones.** Paris: Université de Paris VIII, 1975.

SALINAS, A. **Interlíngua na escrita de brasileiros de nível avançado de espanhol**. Dissertação de mestrado- Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2002.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e Interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

SELINKER, L. **Interlanguage**. In *International Review of Applied Linguistics*, 10. 1972, p.209-231.

VIGÓN ARTOS, S. **La Enseñanza de la Gramática del español como lengua extranjera a lusófonos**. In ACTAS del XV Congreso Internacional ASELE. Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y ASELE. Sevilla, 2005, p. 903-914

WARDUGH, R. **The constrastive Analysis Hyphotesis**. In *Tesol Quartely*, 4. 1970, p.123-130.

WEINREICH, U. **Language in contact: Findings and problems**. In *Linguistic Circle of New York, Série I*. Nova Iorque, 1953.

YOKOTA, R. **A marcação de acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2001.

ISBN 978-85-9559-171-4



9 788595 159171 4