

**CONHECIMENTOS
DE ESPANHOL**

Consultores

Isabel Gretel M. Eres Fernández

Neide T. Maia González

Leitores Críticos

Carlos Donato Petrolini Jr.

Cristina de Souza Vergnano Junger

Daniela Sayuri Kanashiro Kawamoto

Hélade Scutti Santos

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

María del Carmen González Daher

Marcia Paraquett

María Teresa Celada

Marília Vasques Callegari

Ucy Soto

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas.

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul.

Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua.

Como apontam Celada & Rodrigues,¹

¹ Fragmento de artigo publicado na seção “Lengua y Cultura” do *site* do Real Instituto Elcano de Estudios Estratégicos e Internacionales, sem numeração de página. Consulta feita em 27/08/2005.

El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del Mercosur, que continúa lentamente en curso – ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio conocimiento entre los ciudadanos de la Unión Europea (testigos del diseño de políticas lingüísticas sin precedentes en los nuevos marcos de integración), tal proceso de globalización también tiene un impacto sobre las cuestiones relacionadas con las lenguas. (CELADA & RODRIGUES, 2005).

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas.

... um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo.

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações lingüísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante (CAMARGO, 2004: 143-144).

A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

Especificamente com relação ao Espanhol, as pesquisas vêm apontando muitas coisas, entre outras que é preciso entender a sua maneira “singular” (CELADA, 2000) de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros. É fundamental estabelecer claramente os pontos que determinam esses movimentos de aproximação e distanciamento (FANJUL, 2002) – “*la justa medida de una cercanía*” (KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999) – entre as duas línguas, em toda a sua heterogeneidade, e seus efeitos na produção estrangeira dos brasileiros (interlíngua, se se preferir). Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas.

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem.

Estas orientações curriculares não pretendem, no entanto, apresentar uma proposta fechada, com seqüenciamento de conteúdos, sugestão de atividades e uma única e exclusiva linha de abordagem, nem muito menos têm a pretensão de trazer soluções para todos os eventuais problemas e/ou desafios, já vivenciados e por vivenciar, do ensino em questão. Procuram, acima de tudo, proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles.

Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. Por isso mesmo, tudo o que aqui for proposto deverá ser permanentemente revisto, reavaliado e, se necessário, modificado, de forma a enfrentar os desafios de um mundo permanentemente cambiante, cujas transformações não se podem perder de vista. Devem ser os docentes e

demais responsáveis pelo processo educativo, em cada situação específica de ensino e de acordo com as propostas pedagógicas de cada instituição escolar, os responsáveis, como fruto de uma decisão discutida no coletivo, pela determinação dos conteúdos e pela adaptação das propostas aqui formuladas ao que é, de fato, possível realizar.

Nesse contexto, seria interessante lembrar, conforme apontam Morin, Ciurana & Motta (2003: 24), que uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida; não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema; e só cumpre o seu papel cognitivo com a plena atividade mental do sujeito. E só no momento em que essas idéias forem postas em prática pelos protagonistas do processo educativo será possível avaliar a sua validade e viabilidade. Por isso, nenhuma *teoria* vale se não for acompanhada pelo *método* – não metodologia. Método, à maneira de Morin, Ciurana & Motta, como *viagem e transfiguração*:

... uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida.

[...] uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade. Muito concretamente, trata-se de um “método de aprendizagem na errância e na incerteza humanas”. (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003: 13).

Nesse sentido, o *método* nunca é algo dado de antemão, mas se faz no caminho, um caminho que, segundo eles, é uma trajetória em espiral (*ibid.*: 22). E o método, que é simultaneamente *programa e estratégia do sujeito*, pode modificar o programa pelo efeito de seus resultados. Isso quer dizer, para os autores (*ibid.*: 28), que “o método aprende”.

Entendemos, por fim, que nada se fecha aqui, que este documento apenas abre um caminho que se fará e refará muitas vezes, revendo-se sempre; representa apenas uma parte de algo que é muito mais amplo, já que, num contexto de formação ampla como o do ensino médio, uma disciplina não se fecha nela mesma, e que é preciso contemplar o todo dessa formação que se pretende oferecer aos nossos estudantes, dentro do qual uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania.

1 O PAPEL EDUCATIVO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA E O CASO ESPECÍFICO DO ESPANHOL

Retomar aqui o papel educativo que tem o ensino da língua estrangeira significa ressaltar várias coisas. Em primeiro lugar, é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. Trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado. Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.

... é fundamental
trabalhar as linguagens
não apenas como
formas de expressão
e comunicação, mas
como constituintes
de significados,
conhecimentos e valores.

Em segundo lugar, cabe reiterar um dos princípios registrados na Carta de Pelotas (2000), documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, segundo o qual “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais,² mas faz parte da formação integral do aluno”, e reiterar o que também já está presente na Proposta Curricular para o Ensino Médio, ou seja, que é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser*.

² Aqui, o termo “instrumental” não se refere ao ensino instrumental de línguas, mas ao papel meramente tecnicista que, em certas ocasiões, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras adquire. Assim, o que se pretende é contrapor a noção de língua como “ferramenta”, ou simples instrumento de comunicação, à de meio pelo qual é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo.

Mas cabe perguntar: o que significa formar cidadãos no espaço da aula de língua estrangeira? Como desenvolver – e o que significa fazê-lo – o senso de cidadania em aula de língua estrangeira?

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira (CELADA & RODRIGUES, 2004).

Uma mobilização de tal natureza, que nos parece crucial nesse papel educativo que a língua estrangeira precisa ter na escola regular, evidentemente, não poderá ser propiciada se encararmos o ensino da língua como algo voltado exclusiva ou prioritariamente para as comunicações operatórias “[...] nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas [...]” (REVUZ, 1998: 229), o que é muito diferente da possibilidade de estabelecermos “[...] uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas” (*id. ibid.*: 229). Trata-se, segundo essa autora, de dois níveis que requerem graus de apropriação distintos da língua estrangeira e de envolvimento do aprendiz.

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar.

No caso específico do Espanhol, a partir dos resultados que recolhe numa pesquisa na qual demonstra, a partir de dados empíricos, que

[...] la resonancia [...] de los ecos “comunicativistas” tiende a acompañar los resultados menos eficaces en cuanto a adquisición de habilidades en español, incluso en las prácticas que podríamos llamar “funcionales” [...] (FANJUL, 2004),

Fanjul propõe uma mudança de atitude em relação ao que tem prevalecido nos discursos sobre a sua difusão no Brasil a partir dos anos 1990, marcada por declarações de “urgencia y necesidad de mucha acción”. Sugere, então,

[...] un poco menos de “acción”, más de reflexión, y asumir de una vez por todas que ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido también como resultado de un esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas específicas. (FANJUL, 2004).

Entretanto, esse esforço cognitivo não pode ser confundido, nem por alunos, nem por professores, com um conceito, muito recorrente, de língua como código, que possa, nos termos de Grigoletto (2003), ser “traduzido em frases, vocábulos ou expressões para comunicação”, e que “possa, também, ser adquirido na sua totalidade”. Como aponta a autora, “[...] a representação funciona como se a enunciação em uma língua significasse apenas a expressão de conteúdos lingüísticos”. Substitui-se, nessa imagem, um código por outro, sem maiores conseqüências para o indivíduo. Trata-se, portanto, de uma visão redutora, que “[...] oblitera a realidade de que falar uma língua estrangeira envolve deslocamentos de posições e, até mesmo, novas identificações do sujeito” (*ibid.*: 231).

Não é, evidentemente, essa visão redutora do ensino de Línguas Estrangeiras que se tem em mente neste documento sinalizador de um caminho para o ensino do Espanhol na escola regular. Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa (cf. CELADA & RODRIGUES, 2004).

Enfim, as idéias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.

2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA A ESTUDANTES BRASILEIROS

2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?

Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes razões, ainda se mantém.

Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.

Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular *versus* variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns lingüistas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar,³ por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse *Español estândar*. Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se.

“Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural ...

³ A respeito do tratamento dado no Brasil ao ensino das variedades do Espanhol, veja-se, por exemplo, Bugel (2000), que também aborda a opção pelo do Espanhol mais geral com intenção de torná-lo mais neutro.

No entanto, Ventura (2005) constata uma quase impossibilidade de operar dessa maneira. É o que conclui ao estudar variações em alguns usos pronominais, especialmente no que se refere às formas de tratamento, tão marcadas por convenções locais. Tal é a riqueza das formas de tratamento encontradas no mundo hispânico que nenhum dos especialistas consultados por ela consegue determinar o uso considerado padrão para a segunda pessoa do plural de tratamento informal. Moreno (2000), por exemplo, refere-se ao uso correto e majoritário do pronome de tratamento *ustedes* para esse caso, porém não chega a afirmar que essa seja a forma que se possa considerar estândar.

O que definiria, então, essa língua estândar? O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estândar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos.

De resto, não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política lingüística, uma ideologia que leva à exclusão. Afirma Bugel (2000): “*Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias*”. E conclui: “*Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse*”.

Como proceder, então, para enfrentar a questão crucial das variedades do Espanhol de modo a contemplá-las de forma adequada no ensino dessa língua para estrangeiros e, mais precisamente, no Brasil? A própria autora nos dá a resposta:

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (BUGEL, 2000).

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo

constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro. Antes de considerar qualquer tipo de correspondência/equivalência lingüística, seria preciso determinar, por exemplo, até que ponto são possíveis (se é que o são) as equivalências entre as realidades referidas.⁴ Será *un colectivo porteño* a mesma coisa que *una guagua habanera*? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares?

É preciso, no entanto, não perder a dimensão do real em que se encontram os professores de Espanhol no ensino médio. Por essa razão, algumas questões recorrentes relacionadas ao tratamento das variedades do Espanhol nos cursos serão comentadas a seguir.

2.1.1 Qual variedade ensinar?

É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a “sua” própria forma de expressão. Por vezes também, como falante estrangeiro, inevitavelmente combina fragmentos de variedades diferentes. Em princípio, essa é a sua forma “natural” de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Portanto, essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela. É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. O que não se pode é transformar essa amostra-

... o papel de professores
passa a ser quase o de
articuladores de muitas vozes.

⁴ Na atualidade, há quem advogue por um espanhol “*panhispánico*”. Nessa linha, foi elaborado o último *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, que incorpora sugestões das academias de língua dos países hispano-americanos, numa tentativa de dar uma certa unidade a essa língua e de reconhecer falas locais, permeadas de palavras que não pertenceriam à língua geral. No entanto, é preciso ter em mente que iniciativas como essa são válidas e cumprem uma função determinada, mas tomam como base a palavra, não os contextos de uso relacionados a questões mais amplas, como a realidade sócio-lingüístico-cultural (veja-se, a esse respeito, http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N595_F14102004.HTML).

gem num simples conjunto de “curiosidades”, dar-lhe essa característica de “almanaque”, desconsiderando a construção histórica que é a língua, resultado de muitas falas datadas e localizadas. Bugel, *apud* Pennycook (1995: 47), afirma que

Continuar considerando a 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. (BUGEL, 2000).

E Ventura explica:

[...] 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. (VENTURA, 2005: 119-120).

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

2.1.2 Qual variedade os alunos devem aprender?

Esta questão é particularmente recorrente nos níveis iniciais. Como, em geral, os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante mais tempo. É preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes. Não se trata de tarefa fácil; não é impossível, no entanto, propor caminhos para desenvolver essa consciência no aluno, que se espera esteja aprendendo também que a sua formação não se esgota nesse curso, devendo investir nela ao longo de sua vida.

2.1.3 O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?

O estudante não deve ter no livro didático o único *input*⁵ da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia.

Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao lingüístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos.

2.2 Algumas representações do Espanhol para os brasileiros

2.2.1 Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol

Um ponto de crucial importância quando se trabalha com o ensino de Espanhol a falantes do Português é determinar: o grau de proximidade/distância entre as duas línguas (*la justa medida de una cercanía*, nos termos de KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999); o efeito que ele tem sobre a representação de língua fácil/difícil, quer seja no senso comum, quer seja entre os estudantes e mesmo os professores; e, em decorrência, o papel da língua materna tanto no processo de aquisição/aprendizagem quanto na didática. Vemos que, ao longo da história da metodologia do ensino de Línguas Estrangeiras, a língua materna ora foi considerada como essencial para que ocorresse o aprendizado do novo idioma, ora foi totalmente banida da sala de aula. No caso específico do Espanhol para brasileiros, o fato de serem línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o Português deve ocupar, tanto no processo de ensino quanto no de aquisição e aprendizagem.⁶

A proximidade levou,
ao longo dos anos,
ao surgimento de
estereótipos e de visões
simplistas e distorcidas
sobre o Espanhol ...

⁵ Para Krashen, só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostras dessa língua – *input* – que se situem um pouco acima do seu nível atual de conhecimento. O pesquisador esclarece que o nível atual de cada aprendiz seria *i* e o *input* ideal ao qual deveria ser exposto para que se processe a aquisição seria *i + 1*.

⁶ Do ponto de vista didático, a língua-meta deve ser, sempre que possível, o veículo de comunicação na aula, tanto meio quanto fim do ensino. Porém, o peso da LM não pode ser desconsiderado nunca e afirmações do tipo “é proibido usar o Português” ou “pensem apenas em Espanhol” poderão não ter grande efeito ou até ter efeito negativo se isso não for levado em conta.

A proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol entre nós, as quais, entre outras coisas, reduzem as diferenças a uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”, induzindo, assim, a uma concepção equivocada de que bastaria conhecer bem todas essas armadilhas para dominar esse idioma.⁷ O impulso por contrastar e buscar pontos de aproximação e distância entre essas duas línguas⁸ tão “singularmente estrangeiras” (CELADA, 2002) nunca se perdeu, e talvez por isso mesmo, ou quem sabe por uma certa inércia, persiste a idéia dos “falsos amigos” como os grandes vilões da aprendizagem do Espanhol por brasileiros.

Pacheco Vita (2004),⁹ numa revisão do próprio termo “falsos amigos”, tão freqüentemente tomado como equivalente a “falso cognato” e também a heterossemântico, desfaz, a partir de uma perspectiva discursiva, a idéia equivocada de que apenas os falsos amigos seriam um problema. Segundo a autora,

[...] não há como relegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – às “falsas amigas” – e atribuir às “amigas” um lugar seguro, livre dos mal-entendidos. (PACHECO VITA, 2004).

Os trabalhos dedicados a contrastar o Espanhol e o Português não se limitam a considerar os falsos amigos, mas abrangem outros níveis de análise lingüística: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo. Estudos dessa natureza foram se ampliando e foi possível observar, por vezes, complexos feixes de problemas interdependentes que podem chegar a ter efeitos os mais variados sobre o processo de aquisição. Em função desses estudos, Gancedo Álvarez, Yokota & González (2002), retomando a idéia da existência de uma assimetria inversa entre o Português brasileiro e o Espanhol defendida por González (1994, 1998, 2000), chegam a apontar essas duas línguas como *imágenes invertidas en un espejo*, o que leva as autoras a perguntarem *cuál es el recorrido que tienen que hacer los aprendices del español para situarse del otro lado del espejo*.

Os percursos teóricos não param por aí, e novas formas de contraste surgem, com bases epistemológicas bastante diferentes, feitas sobretudo a partir da pragmática e da análise do discurso, que apontam questões cruciais que não a das simples semelhanças e diferenças no contraste termo a termo, estrutura a estrutura.¹⁰

⁷ A esse respeito, vejam-se González & Celada (2000); Celada (2002); González (2004), entre outros.

⁸ Para uma discussão a respeito das diferentes contribuições da Lingüística Contrastiva ainda nos dias atuais, vejam-se, por exemplo, González (2004a; 2004b; 2004c); Durão (1999; 2000); Eres Fernández (2003); Fanjul (2002), entre outros.

⁹ Trabalho disponível em página da internet consultada em 03/09/2005, sem numeração de página: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc

¹⁰ Sobre pesquisas que consideram a proximidade e distância entre o Espanhol e o Português na linha da Análise do Discurso, vejam-se os trabalhos de Serrani-Infante (1994, 2001), Celada (2002) e Fanjul (2002).

2.2.2 Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira

Cabe mencionar aqui que os efeitos dessa proximidade/distância entre o Espanhol e o Português (especialmente o falado no Brasil) também se manifestam, de forma por vezes ambígua, nos processos de aprendizagem. A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência. Da idéia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea), que traz para o Espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês, por exemplo, os aprendizes passam, muito rapidamente, à idéia de que é impossível aprender essa língua, impossível encontrar os pontos de separação em relação ao Português que garantam que não permanecerão nessa espécie de meio do caminho. Passam, igualmente, de uma fase em que a produção se calca, em grande parte, nas formas da língua materna para uma outra fase em que, talvez num impulso diferenciador, chegam muitas vezes a criar uma língua “exótica”, que já nem se parece à primeira e por vezes está longe de chegar perto da segunda. Em alguns casos, ambas são chamadas de *portuñol* (ou portunhol).

... fica patente o papel crucial que tem a língua materna no processo de aprendizagem da estrangeira.

O papel da língua materna nesse processo é inegável. A língua materna está na base da estruturação subjetiva. Daí que o processo de aquisição de uma outra língua mobilize tanto as questões identitárias, as quais explicam, por vezes, tanto os sucessos quanto os fracassos nessa empreitada.¹¹ Nesse processo, convivem e se digladiam muitas vezes o desejo de aprender a língua e o medo do novo, a resistência a reconhecer que o mundo pode ser visto e dito de outras maneiras (REVUZ, 1998). Nessa perigosa experiência, mostra a autora (*ibid.*: 225), os aprendizes se valem de três estratégias: *a da peneira* (aprendem, mas não retêm nada ou retêm muito pouco); *a do papagaio* (sabem frases feitas, expressam-se em situações muito limitadas, não têm autonomia de compreensão e expressão);

¹¹ Vejam-se a esse respeito os trabalhos de Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998).

*a do caos*¹² (língua estrangeira = acúmulo de termos não organizados por regra alguma). Isso sem falar daqueles que reduzem essa aprendizagem a procedimentos lógicos, aprendem apenas regras gramaticais e precisam traduzir tudo. Uma vez mais, qualquer que seja a estratégia adotada, fica patente o papel crucial que tem a língua materna no processo de aprendizagem da estrangeira.

É preciso, por outro lado, entender que esse processo não é linear, é marcado por avanços e retrocessos devidos a fatores nem sempre previsíveis; nem é de aplicação idêntica em indivíduos diferentes, podendo atingir estágios diferentes em indivíduos diferentes. Cabe lembrar aqui o papel importante porém relativo do professor, que pode atuar especialmente no estímulo à utilização, por parte do estudante, de uma estratégia consciente (FANJUL, 2004): a da reflexão, a conscientização de que a língua, esse “objeto tão rodeado”, nas palavras do autor, deve ser aprendida também como resultado de um esforço cognitivo naquilo que tem a ver com as suas formas específicas.

2.2.3 Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el *portuñol*?

O *portuñol* é um fato natural da língua, submetida, naturalmente e sempre, a fenômenos de mescla, embora muitas vezes essas sejam vistas como sinal de impureza (TARALLO & ALKMIN, 1987). A mescla ocorre em diferentes circunstâncias e de diferentes formas, no interior de uma mesma comunidade (variedades que convivem e se entrecruzam numa comunidade que fala a mesma língua) e quando línguas diferentes entram em contato. Ocorre, por exemplo, recebendo diferentes designações (*entreverado, brasileiro, fronterizo*), em zonas de fronteira abertas e facilmente transitáveis (Brasil e Argentina, Paraguai e Uruguai). Ainda que possamos entender por que se dá, é preciso saber que uma coisa é reconhecer a sua existência, outra, muito diferente, é levar os alunos a encararem o estudo do Espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol*, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. Cabe, assim, ao professor desmistificar a *ilusión de competencia espontánea* (CELADA & RODRIGUES, 2004). É preciso superá-la para reconhecer a alteridade radical que constitui historicamente essas duas línguas.

¹² Num trabalho de bases teórico-epistemológicas bem diferentes, González (1994, 1998, 2005) também constata o que chama de duas caras da transferência, numa das quais, os aprendizes, na tentativa de se aproximarem da língua estrangeira, apresentam em sua produção uma série de construções “exóticas”. A autora, sem diminuir o peso da língua materna na produção desse fenômeno, classifica essa fase de “transferência às avessas”.

Assumindo, assim, que na experiência didática se dá uma inevitável situação de contato entre línguas, fica claro que não precisamos nem devemos abolir ou escamotear a língua materna das aulas de Espanhol, visto ter sido naquela língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade.

Trata-se, portanto, de ter em conta e de não ter receio de recorrer ao conhecimento prévio da língua materna quando se considerar que esse recurso auxiliará o aprendiz a compreender o idioma estrangeiro. Assim, alguns princípios gerais da Lingüística Contrastiva podem vir a ser muito úteis se aplicados nas ocasiões oportunas. Não se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva,¹³ mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios.

Da mesma forma, a Análise de Erros, para a qual estes são uma etapa natural pela qual passam todos os aprendizes no seu percurso em direção à língua-meta e, ao mesmo tempo, são indicadores do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes, tem contribuições a oferecer. Essa concepção de erro leva a outra: a de interlíngua,¹⁴ que pode ser definida, em linhas gerais, como um

[...] sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias. (FERNÁNDEZ, 1997: 20).

Conforme indica a mesma autora (1997: 27), as produções dos estudantes, “*funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí desde donde deben ser evaluados y no desde la norma de la lengua meta*”, o que não significa aceitar toda e qualquer produção, e muito menos deixar de realizar correções. Assim, é fundamental

¹³ A Análise Contrastiva tradicional considerava, entre outras coisas, que a origem das dificuldades e erros dos alunos está na interferência da língua materna do estudante. Para essa corrente lingüística, todos os erros podem ser prognosticados a partir da identificação das diferenças existentes entre a língua estrangeira e a materna, e, com isso, a partir de um trabalho centrado nessas “diferenças”, todos os erros poderiam ser evitados. Essa forma de ver as coisas e de trabalhar vem, pouco a pouco, perdendo força, embora, na prática, ainda seja bastante utilizada.

¹⁴ O termo “interlíngua” difundido por Selinker (1972) equivale, *grosso modo*, a outras denominações, como “competência transitória” (CORDER, 1967), “dialeto indiossincrásico” (CORDER, 1971), “sistema aproximado” (NEMSER, 1971) ou “sistema intermediário” (PORQUIER, 1975), segundo apontem mais para a idéia de sistema, de evolução ou de especificidade (cf. FERNÁNDEZ, 1997, pp. 19-20).

desenvolver uma forma de ensino em que os erros sejam vistos não como um “obstáculo” para o sucesso dos alunos, mas como um “trampolim” para chegar à proficiência na língua-alvo. (FIGUEIREDO, 2002: 121).

É preciso lembrar ainda que o erro deve ser entendido de várias formas: como efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados; como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira.

Na mesma linha de raciocínio deve caminhar a avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. Por meio das avaliações, assim como dos erros nas produções dos alunos, o professor pode redirecionar seu curso e, ao mesmo tempo, oferecer aos alunos a

... a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada.

[...] oportunidade de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades lingüísticas que não a padrão, e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala e quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações. (FIGUEIREDO, 2002: 132-133).

Nesse sentido, a avaliação deve utilizar diferentes instrumentos, tanto para o diagnóstico do progresso do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento, e deve revestir-se de um caráter positivo de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem para avançar no seu estudo da língua estrangeira.

2.2.4 E a gramática?

A partir da redefinição do papel dos erros e da avaliação, redefine-se, também, o papel da gramática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A gramáti-

ca – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso.

O ensino de Línguas Estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas (JOVANOVIĆ, 1986: 153).

Embora essa visão, surgida há mais de meio século, ainda esteja bastante presente nas aulas de Línguas Estrangeiras, ela não pode ser mantida quando o enfoque adotado sinaliza direções e propósitos muito mais abrangentes. Nesse sentido, o conhecimento que o aluno possui da gramática da língua materna (explícito ou implícito) permite que ele interaja, desde cedo, com a comunidade na qual está inserido.

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

Portanto, o problema com a gramática não está propriamente nela, mas na concepção de gramática (e de língua) que orienta muitas vezes nossos cursos. Raramente está voltada para a compreensão, para a interpretação dos muitos efeitos de sentido e para as questões que regem o funcionamento de uma língua a partir das pistas que nos dá a sua materialidade; está, sim, mais preocupada com a materialidade em e por si mesma, tantas vezes mal trabalhada nas clássicas *síntesis gramaticales* que se reproduzem infinitamente. Mesmo quando o que se propõe é um enfoque dito comunicativo, é comum ver diluídos a heterogeneidade, as contradições e os conflitos constitutivos das relações sociais que se manifestam nas línguas e culturas. Por isso, em González,¹⁵ afirma-se:

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocian inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar.

¹⁵ Texto no prelo, cópia fornecida pela autora, razão pela qual não mencionamos o número das páginas.

Mas, como ainda afirma a autora,

*Es importante señalar aquí que la nueva concepción heterogénea de lengua/lenguaje que defendemos no implica en absoluto abandonar la importancia de un trabajo con la sistematicidad de la lengua. Lo que se valora es más bien la **descripción de dicha sistematicidad a partir de una práctica**, en los términos de Bourdieu (1977), y no precediéndola, con la finalidad de **fijar, detectar reglas e incluso promover una reflexión sobre ellas**.*

Cabe lembrar, ainda, que o que precisa ser privilegiado no ensino de uma língua estrangeira é a amostragem e a reflexão sobre a divisão que nela mesma se organiza *ao redor do que é possível e do que é impossível dizer* (uma questão que vai muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical vigente e reconhecida), sendo que a gramática representa apenas uma das formas dessa divisão, configurada também por outros eixos, entre eles o da coesão, da coerência, da relação com o outro, da adequação a contextos e situações. É nesse sentido que toda produção estrangeira deve ser focalizada, porque depende disso a possibilidade de ser compreendida e de não incorrer em problemas graves de inadequação que podem gerar desconfortos.

Por fim, cabe uma última reflexão sobre esse privilégio que se está dando ao *ensinar a língua sobre o ensinar sobre a língua*. O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido.

3 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL: SOBRE TEORIAS, METODOLOGIAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E TEMAS AFINS

3.1 Considerações gerais

Como já foi assinalado, este documento não possui caráter dogmático e respeita as peculiaridades de cada situação de ensino, pelo que não oferece uma listagem fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos de maneira uniforme. An-

tes, o que se objetiva é delinear alguns princípios gerais que permitam aos docentes:

- a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;
- b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;
- c) selecionar e seqüenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e
- d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação.

Para que os pontos arrolados anteriormente possam ser postos em prática, convém recordar que o princípio geral norteador deste documento é o papel formador que a Língua Espanhola deve ter no currículo acadêmico do ensino médio. Sendo a escola uma instituição social, nela se perpetuam certas práticas que refletem as crenças e atitudes dos participantes e a linguagem configura-se como uma das formas mais freqüentes de constituir e preservar essa situação, como apontam Almeida Filho & El Dash (2002: 22). Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica.

É interessante saber que as premissas já citadas neste documento – aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* – também são referidas no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (capítulo 2),¹⁶ algo que deve ser levado em consideração, dada a situação particular que passaram a viver os europeus a partir da criação da União Européia e das políticas lingüísticas que foi preciso estabelecer em função da nova realidade, mesmo reconhecendo que essa realidade é bastante distante e

¹⁶ Daqui em diante, apenas *Marco*.

diferente daquela que vivenciamos em nosso país e em nosso continente. Valha, no entanto, a referência, para observarmos que, apesar das diferenças, há alguns pontos de confluência nesta proposta com aquela. Segundo o documento citado, o enfoque adotado

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. [...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2001).

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir

... que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais ...

como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas. Tampouco pode reduzir-se a

um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo.

Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar

harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional”. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural.

Vê-se, portanto, que o conhecimento novo não é apenas acrescentado aos conhecimentos que o indivíduo já possui; a incorporação efetiva desse novo conhecimento vincula-se estreita e diretamente aos seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que os modifica, total ou parcialmente. Aliás, vale lembrar que nem tudo o que constitui o aprendizado de uma língua é, ao menos exclusivamente, da ordem do conhecimento, porque esse processo está fortemente ligado ao fato de que o aprendiz tem de se submeter às leis de outro, simbólico, que não aquele em que está constituído pela sua língua materna.

Relembrando o que aponta Revuz (*ibid.*: 217), é preciso considerar que o aprendiz “[...] já traz consigo uma longa história com *sua* língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...]”. Portanto, a importância da língua e da cultura maternas nesse processo de contato com a língua e cultura estrangeiras nunca poderá ser desconsiderada.

Serrani-Infante (1998: 256), num trabalho em que aprofunda suas reflexões sobre fatores não cognitivos que incidem no processo de aquisição de segunda língua, aponta que o encontro com segundas línguas e línguas estrangeiras “[...] talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito” e, por isso mesmo, solicita as bases da estruturação subjetiva e, com isso, a língua materna. É preciso, portanto, segundo Serrani-Infante (1999: 297), tê-la presente para determinar tópicos que levem à conscientização das dimensões da diferença e, sobretudo, da alteridade, em diversos domínios. A língua é atravessada pela história e pela ideologia; é, como aponta Guimarães (1996), um sistema de regularidades constituídas por enunciações sucessivas, ao mesmo tempo em que se transforma, em que deriva, nas palavras do autor, de modo quase imperceptível, a cada acontecimento enunciativo.

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que

nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.

O enfrentamento da diversidade certamente comportará representações – sobre o próprio e sobre o alheio, valendo-nos de termos empregados por Fanjul (2000) – que se manifestam no discurso em forma de “estereótipos, idealizações, exotismos, etc.”, como aponta Serrani-Infante (1998: 265), representações que deverão ser analisadas, segundo a autora (*ibid.*), “[...] como meios imaginários nos quais se imbricam as questões simbólicas [...] e ideológicas [...]”. Tais representações, algumas muito alimentadas pela mídia, ora se projetam sobre a própria língua e suas variedades, ora sobre os seus muitos e distintos falantes, situados, sobretudo, em distintas regiões, mais ou menos favorecidas e prestigiadas, ora se projetam sobre a facilidade ou dificuldade de enfrentar o processo de aprendizagem. Todas elas, a nosso ver, precisam ser objeto de algum tipo de trabalho analítico-crítico, quer para serem, em alguns casos, exploradas e em outros, abaladas.

3.2 Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol

Ainda que o presente documento não tenha a função de apresentar uma listagem dos objetivos a serem propostos no ensino médio, a título meramente sugestivo vale lembrar que o estabelecimento de grandes temas geradores pode auxiliar, muito, tanto na definição dos objetivos quanto dos conteúdos. Assim, se pensarmos que o objetivo maior da presença da língua estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, podemos selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. Nesse sentido, pensando sobretudo na idéia de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira – podem-se incluir reflexões sobre:

- **políticas:** formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc;

- **econômicas:** poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc;
- **educação:** sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc;
- **sociais:** habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc;
- **esportes:** valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc;
- **lazer:** opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais;
- **informação:** papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc;
- **línguas e linguagens:** questões relativas a políticas lingüísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

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

Para que a consecução de tais objetivos seja possível, é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para

além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das seqüências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta. Dessa forma, um conjunto de atos de fala ou de funções lingüísticas desvinculados de um contexto

... é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender)

amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino da língua estrangeira. Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo.

É isso o que entendemos por não tornar a língua um fim em si mesma e também por não transformá-la num simples instrumental.

3.2.1 Habilidades, competências, e meios para alcançá-las

Os componentes curriculares considerados “tradicionais” devem servir para que o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de forma a que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades lingüísticas e socioculturais do outro. Assim, será necessário considerar, entre os conteúdos a serem incluídos no ensino médio, os arrolados a seguir:

- o desenvolvimento da *competência (inter)pluricultural*, já que

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (MARCO, capítulo 1);

- o desenvolvimento da *competência comunicativa* vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro;
- o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;
- o desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;
- o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto,

com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele;

- o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Embora os conteúdos mencionados se refiram a competências e habilidades, não devem ser vistos nem abordados em qualquer curso de maneira isolada, posto que nas relações interpessoais, quer sejam elas estabelecidas por contato direto, quer sejam mediadas por algum meio tecnológico, eles se conjugam, se articulam e se complementam.¹⁷ A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: lingüística, sociocultural, sócio-econômica, política, discursiva etc.

Tendo em vista que foi mencionado o desenvolvimento de competências por parte do aprendiz, vale lembrar que no processo de aquisição incidem também fatores não cognitivos que têm relação com questões identitárias, segundo Serrani-Infante (1998). Para essa autora, a identificação é a condição instauradora, a um só

... um amplo tema gerador
pode levar a reflexões de
ordem bastante variada:
lingüística, sociocultural,
sócio-econômica, política,
discursiva etc.

tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito, desejo esse que é o de saber uma outra língua. Sem esse jogo de processos identificatórios, “[...] não é possível uma tomada da palavra significante na L2” (*ibid.*: 253). E não é possível deixar de considerar que esse processo de identificação é contraditório: ora nos empurra para o novo, ora nos afasta dele porque afeta a nossa relação com a primeira língua, mesmo que inconscientemente. Entender esse jogo contraditório de aproximação e afastamento é fundamental para o professor de lín-

¹⁷ No mundo contemporâneo, tão marcado pelos meios de comunicação e informação eletrônicos, é crucial repensar o conceito de habilidades; como modos culturais de usar a linguagem. Em alguns casos, esses modos se interpenetram e se superpõem de tal forma que se torna difícil estabelecer fronteiras claras entre eles: a fala invade a escrita e vice-versa; as linguagens se complementam.

gua estrangeira, uma vez que poderá explicar o processo nada linear de chegada à língua estrangeira e as marcas que deixa nas atitudes e na produção dos aprendizes. Como mostra Revuz (1998) e retoma Serrani-Infante (*ibid.*), é preciso ver quando se está ou não pronto para a experiência do próprio estranhamento.

3.3 Métodos e abordagens de ensino

Como este documento não possui caráter dogmático, considera-se mais oportuno, em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica. Nesse sentido, Almeida Filho afirma que:

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Note-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (ALMEIDA FILHO, 2001: 19) [grifo do autor].

Assim, ainda segundo o mesmo autor, uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente, ancorados (em maior ou menor medida) nas idéias sobre o que significa ensinar, idéias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.). Vale lembrar que o enfoque adotado deve ser integrador e eficaz para que se atinjam os objetivos propostos e que o conjunto de concepções com as quais as ações do docente se vinculam deve refletir coerência.

3.4 Sobre os materiais didáticos

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade. Uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo.

Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

Por outro lado, os livros didáticos disponíveis no mercado editorial apresentam grande variedade de linhas teóricas (sejam lingüísticas, culturais ou de ensino), assim como diversidade de propósitos. Hoje, no Brasil, encontra-se grande oferta de livros didáticos, publicados tanto por editoras nacionais quanto por estrangeiras, elaborados por autores nacionais, por autores estrangeiros ou em parceria. Esse *boom*, iniciado sobretudo nos anos 1990 (ERES FERNÁNDEZ, 2000: 65), parece manter-se vivo nos dias atuais, haja vista a quantidade de títulos disponíveis, cada vez em maior número. Contudo, uma análise desses materiais pautada em critérios claramente definidos e objetivos torna-se imprescindível, como aponta Melone (2000: 234), para que eles, de fato, atendam às necessidades específicas de cada situação de ensino e, nesse caso, aos objetivos educacionais do ensino médio.

Ainda no que se refere à adoção dos materiais didáticos comercializados no país, é preciso considerar em que medida eles contemplam a realidade nacional,

regional e local, isto é, até que ponto apresentam a língua estrangeira – no nosso caso o Espanhol – como um idioma genética e tipologicamente próximo do Português, posto que a (relativa) proximidade existente entre ambas as línguas, paradoxalmente, facilita a aprendizagem ao mesmo tempo em que pode ser causadora de interferências ou mesmo de mal-entendidos, uma questão que já foi explorada neste documento.

Por fim, é bom ressaltar que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam os produzidos *ad hoc* pelos professores, quer sejam as próprias metodologias, todos se apóiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos, para o professor. Muitas vezes, essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz.

É fundamental, portanto, reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais.

Cabe introduzir aqui uma última e importante reflexão, tomada de Orlandi (1987), a respeito do papel do livro/material didático, da qual se deve manter distância. O material didático, que é visto por ela como um *elemento de mediação*, sofre, como toda mediação, um processo de apagamento

[...] e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1987: 22).

Vê-se, portanto, que nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele. Da mesma forma, nem as teorias nem as metodologias podem ser tomadas como verdades inquestionáveis, objetos de uma profissão de fé. E só é possível romper essa *circularidade* do discurso pedagógico que transforma os meios em fins, como mostra Orlandi (*ibid.*), por meio da crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (1), Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG/ALAB, p.15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL DASH, L. G. **Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira.** Horizontes de Lingüística Aplicada (1). Brasília, UnB, p. 19-37, 2002.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros:** contribuições para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, inédita, 2004.
- BOHN, H. I. **Avaliação de materiais.** In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. (Orgs.). Tópicos de lingüística aplicada. Florianópolis: UFSC, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>
- BRUNO, F. C. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:** reflexão e prática. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.
- BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo:** quem ensina qual variante a quem? Trabalhos de Lingüística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, p. 71-87, 1999.
- BUGEL, T. **Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil.** ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, Zaragoza, España, septiembre 2000.
- CALLEGARI, M. V. **Saborear para saber:** diferentes olhares sobre a motivação – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio. Dissertação de Mestrado, inédita. Faculdade de Educação da USP, 2004.
- CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil:** um pouco da sua história. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.
- CELADA, M. T. **Efectos de ciertos imaginarios y efectos de lo real en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español en Brasil.** In: I REUNIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.

LENGUAS Y EDUCACIÓN FORMAL. Buenos Aires: UBA/Secretaría de Asuntos Académicos/Instituto de Lingüística, p. 135-148, 1999.

CELADA, M. T. **Pasando en limpio algunas cuestiones.** Revista de la Apeesp. “1492 ¿Punto de llegada o punto de partida?” São Paulo: año II, n. 4, p. 26-38, jul.-dic., 1992.

CELADA, M. T. **Sobre ciertas formas de se dizer brasileiro.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100042&lng=es&nrm=iso

CELADA, M. T. **Uma língua singularmente estrangeira.** O espanhol para o brasileiro. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, Departamento de Lingüística, Campinas, SP, Brasil, 2002. Disponível para consulta em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de lengua española en Brasil.** In: Anuario de Estudios Hispánicos 2000. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. X, Suplemento “El hispanismo en Brasil”, p. 35-58, 2001.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M.; KULIKOWSKI, M. Z. M. **O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de Viaje al Español pela TV Cultura.** In: ANAIS DO IV EPLLE, v. 1. São Paulo: Arte & Ciência, p. 78-93, 1996.

CELADA, M. T.; KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **A nossa viagem com o espanhol.** Revista de la Apeesp. “Caminos y Descaminos del Español”. São Paulo. Apeesp/Consejería de Educación de la Embajada de España, v. 6, p. 66-70, 1995.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. **El español en Brasil: actualidad y memoria.** Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonasanalisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> acessado em 03/12/03.

DOCUMENTO SÍNTESE do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras “Carta de Pelotas”. II ENPLE – ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, RG, Brasil, 2000.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina, Brasil: UEL, 1999.

DURÃO, A. B. A. B. **Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización.** In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos. Londrina, Brasil, UEL, t. I, p. 43-54, 2000.

ELIZAINCÍN, A. **Contacto entre lenguas genéticamente emparentadas.** El caso del español y del portugués. Signo y Seña, n. 6. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, 1996.

ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto:** español y portugués en España y América. Montevideo: Arca, 1992.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **A pesquisa:** da formação acadêmica à sala de aula In: ANAIS DO I ENCONTRO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA. São Paulo, FEUSP, p. 11-14, 2002.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Evaluación:** más allá de los exámenes y de las calificaciones Signum: Estudos da Linguagem (6/1): 123-136. Londrina, Brasil, UEL, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil.** In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento “El hispanismo en Brasil”. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 59-80, 2000.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Las clases de E/LE y la relación competencia sociocultural/competencia comunicativa.** In: ACTAS DEL V SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSO-HABLANTES. São Paulo, Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p.151-154, 1997.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Las variantes del español en la nueva década:** ¿todavía un problema para el profesor del español a lusohablantes? Registros de la lengua y lenguajes específicos. São Paulo, Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 7-18.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Língua e cultura:** integração na aula de língua estrangeira. Horizontes de Lingüística Aplicada (1): 39-44, Brasília, LET/UnB, 2002.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade:** algumas relações. Signum: Estudos da Linguagem (6/2): 101-118, Londrina, UEL, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Ser profesor de español en Brasil:** ventajas y problemas, Cuadernos Cervantes de la Lengua Española (24): 10-17, Madrid, ELR Ediciones, 1999.

FANJUL, A. P. **Circuitos comunicativos: la negación de la lengua.** Trabalho apresentado no I SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA. Inédito; cópia cedida pelo autor, 2004.

FANJUL, A. P. **Léxico y discursividad en lenguas próximas.** Cuestionando la noción de “heterosemánticos”. Trabalho apresentado no II CONGRESO LATINO-AMERICANO DE ESTUDIOS DEL DISCURSO. Inédito, 2003.

FANJUL, A. P. **O próprio e o alheio: evidência da não-transparência da língua.** In: GREGOLIN, M. R. V. (Org.). Filigranas do discurso: as vozes da história. Araraquara: Laboratório Editorial Unesp/São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 155-174, 2000.

FANJUL, A. P. **Perspectivas endocéntrica y exocéntrica para la escenificación de la persona en la enunciación: estudio comparativo entre brasileños y argentinos.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, São Paulo, SP, Brasil, 2002. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100006&lng=es&nrm=iso

FANJUL, A. P. **Português-espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo.** São Carlos: Claraluz, 2002.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A. **La oblicuidad, construcciones de dativos na interlengua de estudantes brasileiros de espanhol.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Língua espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM, FFLCH, USP, SP, 2002. Inédita. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A.; GONZÁLEZ, N. M.; YOKOTA, R. **Hacia (y desde) la perspectiva lingüística de la lengua española: el recorrido que tienen que hacer los aprendices para situarse del otro lado del espejo.** Hispanismo 2002, São Paulo: Humanitas/ABH, v. 1, p. 259-268, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000001200200100036&lng=es&nrm=iso

GONZÁLEZ, M. M. **Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil.** Revista de la Apeesp. São Paulo, ano I, n. 1, p. 2-8, ene.-jun., 1991.

GONZÁLEZ, N. T. M. **La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis.** In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). Hispanismo 2000, Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 239-256, 2001.

GONZÁLEZ, N. T. M. **La investigación en español/lengua extranjera en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir.** In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Orgs.). *Formas e linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil.* Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, p. 237-256, 2004a, (Versão revista e atualizada de trabalho publicado na Argentina em 2003.)

GONZÁLEZ, N. T. M. **La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños.** Intervención de en el Coloquio Interatlántico. *Comunica. Unidad en la Diversidad*, 12/07/2000: <http://www.unidadenladiversidad.com>

GONZÁLEZ, N. T. M. **Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE.** In: ACTAS DEL II SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 146-155, 1994.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías.** In: ESTEVES DOS SANTOS, A. L.; MONTE ALTO, R. (Orgs.). *Panorama hispánico.* Belo Horizonte: APEMG Editora, p. 41-46, 1999.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras.** *Estudos Lingüísticos XXXIII*, Campinas: Unicamp-GEL, 2004b; publicação em CD-Rom.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil).** *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2004c. <http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>

GONZÁLEZ, N. T. M. **Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE.** In: RILCE, 14.2: *Español como lengua extranjera: investigación y docencia*, Pamplona, España: Universidad de Navarra, p. 243-263, 1998.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do espanhol/Língua Estrangeira.** In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.* São Carlos, SP: Claraluz, p. 53-70, 2005.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português.** *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 36, Campinas: Unicamp/IEL, p. 163-176, 1999.

GONZÁLEZ, N. T. M. **¿Y Qué hacemos con el portuñol? O duela a quien duela, viva la cueca cueca.** In: “1492 ¿Punto de llegada o punto de partida?” *Revista de la Apeesp, São Paulo*, ano II, n. 4, p. 18-22, jul.-dic., 1992.

GRIGOLETTO, M. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira.** In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso. Discursos sobre e*

na sala de aula. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária, p. 223-235, 2003.

GUIMARÃES, E. **Enunciação, língua, memória**. Revista da Anpoll, 2: 27-34, 1996.

GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. “**El entreberado, esa lengua que inbentemo aquí**”. **El continuo lingüístico en la zona fronteriza de Brasil y Uruguay ¿Un caso de interlengua?**. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. I, p. 288-295, 2001.

GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. **El fenómeno del bilingüismo en la comunidad fronteriza uruguayo-brasileña de Rivera**. In: FANJUL, A. P.; OLMOS, A. C.; GONZÁLEZ, M. M. (Orgs.). *Hispanismo 2002*, São Paulo: Humanitas/ABH, v. 1, p. 384-392, 2004.

JOVANOVIC, A. **Ensino de línguas e o papel da gramática**. Revista da Faculdade de Educação, 12 (1/2), São Paulo, Faculdade de Educação – USP, p.145-156, 1986.

KULIKOWSKI, M. Z. M. **La práctica cultural como forma de integración**. Revista de la Apeesp, São Paulo, ano I, n. 2, p. 7-10, jun.-dic.,1991.

KULIKOWSKI, M. Z. M. **¿Por qué una política lingüística?** In: Revista de la Apeesp. “1492 ¿Punto de llegada o punto de partida?”, São Paulo, año II, n. 4, p. 23-25, jul.-dic., 1992.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños**. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

MELONE, E. L. **Cómo trabajar con textos: análisis de materiales didácticos**. In: ACTAS DEL VIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, São Paulo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 233-240, 2000.

MENDONÇA DE LIMA, C. A.; MENDONÇA DE LIMA, L. **La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos**. In: TROUCHE, A. L. ; REIS, L. F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*, Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 106-116, 2000.

MENDONÇA DE LIMA, L. **La presencia de las variedades sociolingüísticas en manuales de E/LE**, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Lucielena%20Mendonca%20de%20Lima.doc

MORENO FERNÁNDEZ, F. (Ed. y Trad). PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003.

ORLANDI, E. P. **O discurso pedagógico**: a circularidade. In _____ A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso. 2. ed. revista e aumentada. Campinas: Pontes, p. 15-24, 1987.

PACHECO, C. **Representações da língua espanhola em trabalhos sobre o E/LE**. In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=es&pid=000000001&nrm=iso.

PACHECO VITA, C. **Aquisição da língua espanhola por brasileiros: suas representações e sua realidade**. Revista Humanidades, série Letras, São João da Boa Vista, SP: FEOB, p. 69-74, 2003.

PACHECO VITA, C. **Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos**: a discussão de uma sinonímia, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc

PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Orgs.). **Formas e linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, p. 213-230, 1998.

RODRIGUES, F. S. C. **Aquisição do modo imperativo da língua espanhola**: será esse o problema? In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 141-146, 2001.

ROLANDI, V. F. **Estereótipos**: uma porta de entrada no processo de aquisição de língua estrangeira. (Os estereótipos veiculados pela mídia e o seu papel na aquisição do espanhol/Língua Estrangeira no Brasil). Trabalho de Graduação Individual apresentado ao DLM da FFLCH-USP, a partir de pesquisa de Iniciação Científica realizada com bolsa da Fapesp. Inédito, cópia disponível na biblioteca da FFLCH-USP, 2004.

SANTOS, H. S. **Imagens complexas**: entre a reiteração do mesmo e o jogo de contrários, 2004. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Helade%20Scutti%20Santos.doc

SANTOS, H. S. **O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar**. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos, SP: Claraluz, p. 37-52, 2005.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=es&nrm=iso

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM-FFLCH-USP. Inédita, 2005.

SANTOS, R. L. C. **Um olhar para os erros no processo de aquisição de língua estrangeira a partir de duas perspectivas de interpretação.** Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, DL-FFLCH-USP. Inédita, 2002.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua:** a proposta Areda. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167, 1998.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Análise de ressonâncias discursivas em microcenas para estudo da identidade lingüístico-cultural.** *Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, IEL/Unicamp* (24): 79-90, jul.-dez., 1994.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Discurso e aquisição de segundas línguas:** proposta Areda de abordagem. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. *Os múltiplos territórios da análise do discurso.* Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 281-300, 1999.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Diversidade e alteridade na enunciação em língua próximas.** *Revista Letras, Porto Alegre*, 4, p. 11-17, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas.** In: D.E.L.T.A., São Paulo, *Educ*, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Identidade e segundas línguas:** as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade.* Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, p. 231-261, 1998.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura.** In: D.E.L.T.A. São Paulo, *Educ*, v. 17, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>

SERRANI, S. (Org.). **Línguas e processos discursivos. Teoria e prática. Fragmentos.** *Revista de Língua e Literaturas Estrangeiras da UFSC*, 22, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

SOTO, U. **Stricto sensu**: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (Orgs.). Formas e linguagens. Tecendo o hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, p. 155-198, 2004.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos. Línguas em contato**. São Paulo: Ática, série Fundamentos, 1987.

VENTURA, R. P. **Variaciones en algunos usos pronominales del español**. In: BRUNO, F. C. (Org.). Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática. São Carlos, SP: Claraluz, p. 115-120, 2005.

YOKOTA, R. **A aquisição/aprendizagem de estruturas prepositivas do espanhol por falantes do português**. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (Orgs.). Hispanismo 2000, Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, v. 1, p. 263-272, 2001.

YOKOTA, R. **A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral, DL-FFLCH-USP. Inédita, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>

YOKOTA, R. **El uso de mismo por estudiantes brasileños de E.L.E**. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. (Org.). Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol, t. I. Londrina: Ed. UEL, p. 79-92, 2000.

YOKOTA, R. **O objeto direto preposicionado na interlíngua de estudantes de espanhol**. In: FRANÇA, A. (Org.). Afinal, já sabemos para que serve a lingüística? São Paulo: Departamento de Lingüística da FFLCH/USP, p. 189-198, 2002.