



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR  
BRASILEIROS EM IMERSÃO NA ARGENTINA: Língua como Sistema e  
Língua em Uso**

**KARINA CORRÊA LELLES**

**JOÃO PESSOA – PB**

**JUNHO / 2014**

**KARINA CORRÊA LELLES**

**APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR  
BRASILEIROS EM IMERSÃO NA ARGENTINA: Língua como Sistema e  
Língua em uso**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Linguística, sob a orientação da **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosalina Maria Sales Chianca.**

**Área de Concentração:** Linguística e Práticas Sociais

**Linha de Pesquisa:** Linguística Aplicada

**João Pessoa – PB**

**Junho / 2014**

*L542a Lelles, Karina Corrêa.*

*Aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por brasileiros em imersão na Argentina: língua como sistema e língua em uso / Karina Corrêa Lelles.- João Pessoa, 2014.*

*151f. : il.*

*Orientadora: Rosalina Maria Sales Chianca*


*Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA*




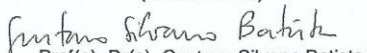
ATA DE DEFESA DE TESE DE  
KARINA CORREA LELLES

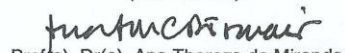
Aos tinta dias do mês de junho de dois mil e quatorze (30/06/2014), às quatorze horas, realizou-se na sala 515 do CCHLA a sessão pública de defesa de Tese intitulada "Aprendizagem de Espanhol como LE por Brasileiros em imersão na Argentina", apresentada pelo(a) doutorando(a) KARINA CORREA LELLES, Graduado(a) em Letras pelo(a) Universidade Federal de Viçosa - UFV, que concluiu os créditos para obtenção do título de DOUTOR EM LINGUÍSTICA, área de concentração Linguística e Práticas Sociais, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Lucienne Claudete Espíndola, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr.(a). Rosalina Maria Sales Chianca (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Beliza Aurea de Arruda Mello (Examinadora/PROLING - UFPB), Rubens Marques de Lucena (Examinador/PROLING - UFPB), Gustavo Silvano Batista (Examinador/UFPI), Ana Thereza de Miranda Cordeiro Dürmaier (Examinadora/UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Rosalina Maria Sales Chianca, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito ARROUADO. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 30 de junho de 2014.

  
Prof.(a). Dr.(a). Rosalina Maria Sales Chianca  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
Prof.(a). Dr.(a). Beliza Aurea de Arruda Mello  
(Examinadora)

  
Prof.(a). Dr.(a). Rubens Marques de Lucena  
(Examinador)

  
Prof.(a). Dr.(a). Gustavo Silvano Batista  
(Examinador)

  
Prof.(a). Dr.(a). Ana Thereza de Miranda  
Cordeiro Dürmaier  
(Examinadora)

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosalina Maria Sales Chianca, pelas orientações, paciência, humildade e generosidade, qualidades humanas tão necessárias para quem assume o dom de ensinar.

Ao PROLING, pelos imensos auxílios dedicados.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Pilar Roca, que me orientou nos primeiros três anos de doutorado e me trouxe valiosos conhecimentos humanos e acadêmicos.

Aos professores, coordenadores e alunos do curso de espanhol da UBA (Universidade de Buenos Aires) por todo apoio prestado.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Thereza de Miranda Cordeiro Dürmaier, pelas conversas confortantes, pelo carinho e luz nos momentos de escuridão.

Ao Prof. Dr. Júlio Esteves, meu orientador de mestrado, a quem devo eternos agradecimentos por todo conhecimento passado. Com ele aprendi o verdadeiro significado da palavra “mestre”.

Ao Prof. Dr. Gustavo Silvano e à amiga Zuleica Strogulski, amigos admiráveis pelos conselhos acadêmicos e humanos, pela generosidade e por todo apoio prestado ao meu ser, mesmo de longe.

Ao Valberto Cardoso, pela amizade, companheirismo, generosidade, compaixão e por todos os socorros prestados, ouvidos pacientes e amor incondicional. Minha gratidão não tem limites!

À Val, que num único contato me encheu de amor e me ensinou muito sobre a vida!

À Vanessa, minha amiga e irmã, que me acompanha nesta longa jornada com muito amor e carinho.

À amiga e irmã Alexandra Bittencourt e ao meu afilhado Raul, por todos os momentos de amor verdadeiro e incondicional nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao amigo Ralph Sales Batista, por todo o apoio e amor nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao Jorge e à Cris, pela amizade, amor, carinho, cuidado. Presenças que trouxeram luz nos momentos de solidão.

À Mônica Câmara, pela amizade e ajuda em momentos cruciais.

Ao Gabriel, meu anjo da guarda em forma humana, pelo companheirismo, paciência, amizade, cuidado, generosidade e amor dedicado. Obrigada por me ajudar a crescer!

Ao meu pai, José Gabriel de Lelles, e à minha mãe, Mariza Corrêa Lelles, pessoas a quem, acima de tudo, devo tudo o que sou e que, sem o apoio, eu não poderia estar terminando esse doutorado.

Aos meus irmãos Mara e Wladimir, por todo apoio prestado e pelo amor incondicional.

À Giulia, Carol e Isabela, por me trazerem alegria de viver!

Aos amigos Gabriel, Virgínia e toda família Malta, pelo apoio prestado e pelo carinho com que me receberam tantas vezes em seu lar.

Aos amigos Aline Zá, Aline Santana, Juliana, André, Marina, Ana Cândida, Thalita, Gabriela, Gisele, Marcela, Margarita, Paola, Patrícia Mendonça, companheiros de vida, longe ou perto, meus eternos agradecimentos.

Aos meus protetores espirituais, pelo amor incondicional, ensinamentos, o exercício da fé.

*Caminante son tus huellas el camino y nada más  
Caminante, no hay camino se hace camino al andar.*

(Antônio Machado)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver as concepções de **língua em uso** e **língua como sistema** com base nas teorias dos autores Wittgenstein, Valdés e Sánches, com a finalidade de observarmos como essas duas concepções se manifestam na aprendizagem de espanhol como **língua estrangeira (LE)** para brasileiros em imersão na Argentina, pesquisa esta desenvolvida dentro do Programa de Políticas Linguísticas do MERCOSUL. Os autores citados possuem como ponto em comum a concepção judaica de língua. Desta maneira, o conceito de **língua em uso** e **língua como sistema** neste trabalho se desenvolve com base no pensamento de que a língua deve ser observada a partir do seu uso na comunidade de falantes. A **língua como sistema** se configura como a língua que é ensinada nos contextos de ensino com base em projetos político-estatais e propostas formais, o que faz com que a língua usada na comunidade (**língua em uso**) e a língua aprendida nos contextos de ensino se tornem diferentes aos olhos dos aprendizes. A forma conversacional é o método que garantiria, de acordo com a base teórica desenvolvida na tese, a construção da aprendizagem através da troca e integração dos diversos conhecimentos que alunos e professor possuem sobre o mundo. Pelo fato do tema dessa pesquisa ser a aprendizagem de espanhol como LE, também desenvolvemos o conceito de cultura e aquisição de LE com base em autores como Celani, Celada, Hall, Brown, Silva, dentre outros. Com o objetivo de testarmos nossas hipóteses e demonstrarmos nossos objetivos, optamos por utilizar o método de observação no contexto de ensino, em uma turma de espanhol como LE pra brasileiros no Centro de Línguas da Universidade de Buenos Aires (UBA), em Buenos Aires, Argentina. Nas considerações finais evidenciamos que tanto a concepção de **língua em uso**, como a de **língua como sistema** estão presentes na sala de aula em que fizemos as observações. Assim, os alunos desenvolvem mais a capacidade conversacional (língua em uso) na LE quando ele é motivado por um tema que está de acordo com suas experiências de vida em comunidade e sente a necessidade de compartilhá-las com outros indivíduos. O mesmo ocorre também quando o professor desconstrói a figura de autoridade e assume o seu papel de membro da comunidade de fala quando o foco da aula não está concentrado apenas nos aspectos formais da língua, mas em sua forma de expressão.

**Palavras-Chave:** Língua em uso; Língua como sistema; ensino-aprendizagem de ELE; Conversação; Cultura; Comunidade.



## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar los conceptos de uso del lenguaje y el lenguaje como un sistema basado en las teorías de los autores Wittgenstein, Valdés y Sánchez, con el fin de observar cómo estos dos conceptos se manifiestan en el aprendizaje del español como LE para los brasileños en proceso de inmersión en la Argentina y fue desarrollado dentro del Programa de Políticas lingüísticas del MERCOSUR. Los autores tienen en común la concepción judía del lenguaje. Por lo tanto, el concepto **de lenguaje en uso y lenguaje como un sistema** en la presente tesis se basa en el pensamiento de que el lenguaje debe ser observado en su uso en la comunidad de hablantes. El lenguaje como sistema está configurado como una lengua que se enseña en los contextos de enseñanza basadas en propuestas y proyectos formales de estado político, que hacen que el lenguaje utilizado en la comunidad (lenguaje en uso) y el lenguaje aprendido en los contextos de la enseñanza sean diferentes a los ojos de los alumnos. La forma de conversación es el método que puede garantizar, en conformidad con la base teórica desarrollada en la tesis, la construcción del aprendizaje a través del intercambio y la integración de los diversos conocimientos que los estudiantes y los profesores tienen sobre el mundo, expresando eso en el habla. Como el tema de esta investigación es el aprendizaje del español como LE, también desarrollamos el concepto de cultura y adquisición de LE basado en autores como Celani, Celada, Hall, Brown, Silva, entre otros. Con el objetivo de poner a prueba nuestra hipótesis y demostrar nuestros propósitos, optamos por utilizar el método de la observación en el contexto de la enseñanza en una clase de español como LE para los brasileños en el Centro de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina. En los resultados demostraremos los siguientes resultados: tanto el lenguaje de lengua en uso, como en de la lengua como sistema están presentes en clase. Los estudiantes desarrollan más capacidad conversacional (lenguaje en uso) en la LE cuando están motivados por un tema que es coherente con sus experiencias de vida comunitaria y sienten la necesidad de compartir con otras personas y cuando el profesor desfigura la forma de autoridad y representando a alguien que puede intercambiar información; la lengua fluye cuando no se centra el foco sólo en los aspectos formales de la lengua, pero en su forma de expresión.

**Palabras clave:** Lenguaje en uso; Lengua como sistema; Enseñanza-aprendizaje de ELE; Conversación; Cultura; Comunidad.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO 1: LÍNGUA EM USO E LÍNGUA COMO SISTEMA</b>	18
1.1. Wittgenstein: as palavras e as suas referências	20
1.2. A língua e os contextos de uso	31
1.3. Valdés: a língua viva e a comunidade de falantes	36
1.4. Valdés e o método conversacional	40
1.5. Sánches: observar e refletir para aprender	43
1.6. Língua em uso e língua como sistema	49
1.6.1. Língua como sistema	53
1.6.2. Língua em uso	53
<b>CAPÍTULO 2: LÍNGUA, CULTURA E ENSINO</b>	54
2.1. Cultura e identidade no ensino de LE	59
2.2. O imaginário do brasileiro na aprendizagem do espanhol como LE	65
<b>CAPÍTULO 3: CAMINHO METODOLÓGICO</b>	73
3.1. O contexto geral da pesquisa	73
3.2. O espaço de investigação	75
3.3. O grupo de observação	76
3.4. O corpus	77
3.4.1. Material didático	77
3.4.2. Atividades de leitura	79
3.4.3. Gramática	79
3.4.4. Atividades interativas	79
3.4.5. Atividades complementares	79
3.5. Observações em sala de aula	80
3.6. Análise dos dados da sala de aula	81
3.6.1. A observação	81
3.6.2. Fichas de observação	82
3.6.3. Análise das fichas de observação	83

3.7. Análise de algumas conversas em sala de aula	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	115
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	120
<b>APÊNDICE 1- Caderno de anotações: Pretérito Pluansperfecto</b>	126
<b>APÊNDICE 2 - Caderno de anotações: Pronombres</b>	127
<b>APÊNDICE 3 - Caderno de anotações: Subjuntivo do presente</b>	128
<b>APÊNDICE 4 - Caderno de anotações: Exercícios de fixação</b>	129
<b>Pronomes</b>	
<b>APÊNDICE 5 - Caderno de anotações: Imperativo</b>	130
<b>ANEXO 1 - Material didático: texto “El inventor del Dulce de leche”</b>	131
<b>ANEXO 2 - Material didático: capa</b>	132
<b>ANEXO 3 - Material didático: folha de informação</b>	133
<b>ANEXO 4 - Material didático: capa da primeira unidade</b>	134
<b>ANEXO 5 - Material didático: texto “Leyendas Urbanas”</b>	135
<b>ANEXO 6 - Material didático: texto “Viejas costumbres porteñas”</b>	136
<b>ANEXO 7 - Material didático: exercício de fixação verbo no tempo passado</b>	137
<b>ANEXO 8 - Material didático: música “Balada para un loco”</b>	138
<b>ANEXO 9 - Material didático: texto “Historias de amor”</b>	140
<b>ANEXO 10 - Material didático: capa da unidade 2</b>	141
<b>ANEXO 11 - Material didático: imperativo</b>	142
<b>ANEXO 12 - Material didático: texto “Sonreí tenemos visitas”</b>	143
<b>ANEXO 13 - Material didático: imagens turísticas de Buenos Aires (Imagem A)</b>	144
<b>ANEXO 13 - Imagem B</b>	145
<b>ANEXO 13 - Imagem C</b>	146
<b>ANEXO 14 - Material didático: capa da unidade 3</b>	147

<b>ANEXO 15 - Material didático: texto “Nosotros y ustedes”</b>	148
<b>ANEXO 16 - Material didático: ejercicio “¿como nos vemos y como nos ven?”</b>	149
<b>ANEXO 17 - Material didático: “Así os ven los extranjeros”</b>	150

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa possui como objetivo verificar nos contextos de ensino de espanhol como língua estrangeira (LE) para brasileiros em imersão na Argentina, Buenos Aires, as duas vertentes de aprendizagem que desenvolvemos ao longo da tese: **a língua em uso e a língua como sistema.**

Caracterizamos nesta pesquisa **língua como sistema** a língua ensinada e aprendida a partir de métodos institucionais que valorizariam mais as características estruturais e formais, assim como os sentidos pré-estabelecidos das palavras sem que haja uma autêntica correspondência com os sentidos e conhecimentos que os alunos necessitam para construir suas próprias referências do que está sendo aprendido com as suas experiências de mundo e vivência da cultura do país em que se encontram em imersão. Na visão da **língua como sistema** não há espaço para diálogo e, em geral, o professor representa uma figura de autoridade que transmite o conhecimento. Neste contexto, o saber do aluno não seria considerado e esse deveria se adequar aos métodos de ensino já estabelecidos. Neste modelo são mais comuns a aplicação de exercícios que enfatizam a estrutura como preenchimento de lacunas, a repetição de frases memorizadas, o uso de temas que não necessariamente despertam o interesse dos alunos, dentre outros aspectos que desenvolveremos ao longo da tese.

Conceituamos **língua em uso** como a língua que seria ensinada e aprendida de forma natural, com base em referências autênticas que o aprendiz cria de acordo com a sua vivência e contato com a sociedade. No contexto do ensino de línguas, a **língua em uso** se caracteriza nos momentos em que os alunos conseguem conectar as estruturas, formas e significados das palavras com a sua vivência e experiência de vida no contato com a comunidade. Nos contextos de ensino em que a língua em uso é valorizada, há espaço para diálogo e para que os aprendizes expressem suas opiniões e sensações sobre temas que estejam de acordo com a sua realidade. Neste caso, o professor não se apresenta como uma autoridade responsável por impor o conhecimento, mas sim como um mediador do conhecimento, capaz de observar e desenvolver seu método de ensino de acordo com a necessidade e realidade dos alunos. A forma dialógica é o método que garantiria a construção da aprendizagem através da troca e integração dos diversos conhecimentos que alunos e professor possuem.

Ao longo da pesquisa percebemos a necessidade de avançar as fronteiras da Linguística Aplicada (LA) e fazer uma investigação transdisciplinar, pois as questões que formulamos aqui não se referem apenas a um problema da sala de aula, mas a um problema da linguagem que foi investigada inicialmente por filósofos.

Na busca de compreensão sobre o uso da língua dentro de um contexto comunitário e que se apresenta ao aprendiz um novo contexto cultural e uma nova forma de se pensar (elaborar o pensamento tendo a LE como base), utilizamos a teoria do filósofo austríaco Wittgenstein, como veremos no próximo capítulo, que nos leva a refletir sobre a filosofia lógica e a virada pragmática. Vale ressaltar que a “linguagem” e a “referência” tornaram-se temas centrais no século XX e possibilitou uma ruptura paradigmática que possibilitou a construção da linguística e suas ramificações, fazendo com que a língua em uso por uma comunidade se tornasse um importante objeto de reflexão.

De acordo com Araújo (2004, p.9)

a linguagem é provavelmente a marca mais notória da cultura. As trocas simbólicas permitem a comunicação, gera relações sociais, mantêm a comunicação, mantêm ou interrompem relações, possibilitam o pensamento abstrato e os conceitos. Sem linguagem não há acesso à realidade. Sem linguagem, não há pensamento.

Para Araújo (2004), o século XX foi o século da lógica da linguagem, que chegou ao fim com a virada linguística, pois a linguagem tornou-se um dos objetos fundamentais para o pensamento filosófico contemporâneo. Ou seja, a linguística nasce do esforço dos lógicos de compreenderem como se produz a referência da palavra. O tema da referência aborda questões sobre: a relação entre linguagem e realidade; as palavras e as coisas; o significado e a compreensão do que dizemos; o papel dos jogos de linguagem e dos atos de fala nos processos comunicativos; a questão pragmática do discurso, isto é, da fala como prática humana dentre outras falas. Araújo (2004, p.10), afirma que:

nessa trajetória houve uma mudança radical de perspectiva. Para lógicos, linguistas, filósofos da linguagem que se detêm no nível semântico, a referência é nuclear. Já com a virada pragmática, no paradigma da intersubjetividade linguística, a questão da relação entre significar e referir, ou seja, a proposição com função denotativa e veritativa, passa a ser considerada um ato de fala entre outros. O ato de referir à realidade depende de um contexto, seus efeitos são

práticos, pois são os efeitos discursivos que os produzem. Essa relação recebe enfoques distintos conforme o nível ou patamar da linguagem. Em que os filósofos da linguagem se atenham: ao signo, à frase, à proposição ou ao discurso.

Consideramos importante falar de alguns dos autores da filosofia da linguagem, pois, através das observações ao longo da pesquisa, percebemos que poderia haver algum elo entre a forma que as instituições elaboram o conceito de linguagem e língua.

Assim, na primeira parte da tese buscamos compreender as questões que estão expostas inicialmente através de uma pesquisa histórica reflexiva multidisciplinar com base em autores que foram se revelando ao longo das nossas investigações. O filósofo Wittgenstein (1889-1951) nos forneceu as primeiras raízes para refletirmos sobre o que significa saber uma língua e, conseqüentemente, o que significa a concepção de língua em uso. O encontro com outros autores nos permitiu traçar um diálogo para desenvolvermos mais essa concepção de linguagem em uso e linguagem como sistema (tema que usamos para referirmos à língua nos contextos de ensino) e refletir como essas duas concepções se manifestam dentro do contexto de ensino e aprendizagem tanto no contexto comunitário, quanto no contexto educativo.

No primeiro capítulo desenvolvemos as concepções de língua em uso e língua como sistema com base nas teorias de Wittgenstein, Valdés e Francisco Sánches. Ao longo da tese contextualizaremos cada um desses autores e desenvolveremos o diálogo entre suas teorias, de maneira que possamos chegar a um resultado satisfatório para as nossas questões.

Como o tema desta tese é aprendizagem de LE, desenvolveremos no segundo capítulo os conceitos de identidade cultural e cultura, assim como exporemos alguns métodos pedagógicos desenvolvidos para que estes temas sejam trabalhados no contexto de ensino de LE. Este capítulo conta com o apoio teórico de autores como Stuart Hall, Kathrin Woodard, Tomás Tadeu Silva, Celani e Roca. Optamos por esses autores porque eles desenvolvem os conceitos de comunidade, aprendizagem e memória, os quais, sob nosso ponto de vista, complementam a linha de pensamento dos autores que estão na primeira parte do trabalho.

Após esse percurso histórico, no terceiro capítulo desenvolvemos a metodologia para a coleta dos dados observados, com base em pesquisa qualitativa, observações de

sala de aula, fichas de observação e ato conversacional. Em seguida iremos expor os dados observados em sala de aula para que possamos contrastá-los com a concepção teórica desenvolvida para observarmos se no contexto educativo a concepção de língua desenvolvida de acordo com a base teórica deste trabalho está presente no desenvolvimento da aprendizagem da língua.

### **Hipótese**

O grupo de alunos observados apresentariam dificuldades de dominar as normas cultas da língua tanto na fala quanto na escrita no contexto de ensino, ao mesmo tempo em que conseguem desenvolver a fala de forma fluida, ainda que cometendo desvios da língua padrão para se expressarem e serem compreendidos. Ao mesmo tempo, quando estão na sala de aula e precisam utilizar estruturas formais da língua, o desenvolvimento da habilidade de expressão parece sofrer um bloqueio. A nossa hipótese parte do ponto de vista de que a concepção dos autores que utilizamos ao longo da tese para o embasamento teórico se contrapõe aos modelos de ensino de línguas nas instituições, em que prevalece a concepção de língua como um sistema estrutural e isolado da língua do uso e das experiências comunitárias. Ou seja, a comunicação autêntica entre os indivíduos parece estar em segundo plano nos contextos de ensino. Os materiais didáticos e as atividades propostas pelo curso abordam os temas que não necessariamente criam um vínculo direto com a experiência de vida dos alunos no país onde se aprende a língua estrangeira, o que poderia afetar a aprendizagem e a fluidez da língua para a expressão e comunicação, pois nem sempre os alunos estabelecem um vínculo autêntico com os conteúdos que os fazem criar sentido com o que aprendem.

### **Objetivo Geral**

Desenvolver e compreender as concepções de **língua em uso** e **língua como sistema** e como os mesmos se manifestam no contexto de aprendizagem de língua. A partir disso, observar qual a concepção de língua que é predominante no contexto educativo, tanto para os alunos e quanto para os professores, assim como de que maneira a concepção dos mesmos pode influenciar no contexto do ensino e da aprendizagem do espanhol como LE.



### Objetivos Específicos

- Observar se e como a professora utiliza o conhecimento prévio dos alunos que estão imersos na cultura da LE, ou seja, o que eles aprendem no contexto social para a construção de sentidos das matérias dadas em sala de aula;
- Observar como os alunos lidam com o que aprendem no contexto social e na instituição de ensino e como eles se acomodam nessas duas realidades distintas de aprendizagem, buscando aplicar seus conhecimentos também no contexto formal de ensino;
- Mapear o material didático e as atividades dadas em sala de aula para analisar os conteúdos com o objetivo de ver se esses se adequam à realidade da cultura dos falantes nativos do Espanhol na Argentina e dos aprendizes do E-LE. Desta maneira utilizamos como base a reação dos alunos diante da apresentação do material e de como o professor orienta essas aulas;
- Observar o processo de construção da concepção de língua dos alunos e professores no contexto de ensino.
- Refletir sobre a construção das metodologias de ensino e suas relações com o que seja **língua em uso** e **língua como sistema**, com base na observação dos dados coletados.
- Analisar os dados agrupados, com base na concepção teórica desenvolvida.

## **As perguntas da pesquisa**

O trabalho busca responder às seguintes perguntas:

- Qual é a concepção de língua predominante nos sistemas de ensino?
- Como se desenvolve a aprendizagem do espanhol como LE de acordo com a concepção, **língua em uso**, e/ou **língua como sistema**, que embasa as metodologias aplicadas em sala de aula?
- Como os alunos veem seu próprio processo de aprendizagem?

## **Metodologia de pesquisa**

Utilizamos o método de observação em sala de aula para a coleta de dados no Centro de Línguas da Universidade de Buenos Aires com uma turma de brasileiros que também se encontram em processo de imersão em Buenos Aires, Argentina. Fichas de observação e material didático utilizados pela professora também são incorporados como material de análise.

## **Análise do Corpus**

A análise do corpus desta tese possui caráter interpretativista, qualitativo e descritivo das aulas observadas, das fichas de observação e do material didático.

## CAPÍTULO 1: LÍNGUA EM USO E LÍNGUA COMO SISTEMA

Neste capítulo iremos desenvolver o conceito do que chamamos de **língua em uso e língua como sistema**, com base em reflexões das teorias dos seguintes autores: Wittgenstein, Valdés e Sánches. Resumidamente, estes autores concebem que falar uma língua é um ato autêntico que se desenvolve na vivência e na experiência do ser com a sua comunidade e com o mundo.

Valdés e Sánches escreveram suas obras durante o período da renascença hispânica em que ocorreram fortes preocupações políticas e espirituais. De acordo com Roca (2009), o pensamento filosófico desses autores percorre uma transversal que se inicia na Espanha nos séculos XV e XVI, em face à homogeneização das diferentes culturas que integravam a sociedade peninsular e vai até as indagações sobre língua e pensamento humano, levantadas na Europa Central do século XX. Wittgenstein, apesar de ter origem austríaca no século e ter escrito suas obras no século XIX, apresenta em comum com os autores espanhóis o fato de ser judeu convertido e ver a língua a partir da sua manifestação na vida comunitária. De acordo com Cañas (2011), pode-se observar nos judeus conversos um interesse especial pela língua vernácula, sobretudo na realização da pragmática do uso, pelo manejo linguístico que implicava a tradução bíblica. A língua vernácula representava a única língua possível para a realização da vida civil, pois ela havia se manifestado na convivência.

Apesar de não termos o objetivo de entrarmos profundamente na origem do pensamento judaico e sua relação com a língua, é importante ressaltarmos que este fato parece fazer um elo entre o pensamento desses autores e com a forma com que eles compreendem a língua, como veremos na exposição do pensamento de cada um deles. É importante salientar que denominamos **língua em uso** e **língua como sistema** a maneira como a língua é compreendida e ensinada no contexto de aprendizagem em que optamos desenvolver esta pesquisa com base na concepção desses autores.

Ainda que os termos **língua em uso** e **língua como sistema** possam ser encontrados em outros textos dos estudos da área da linguagem, devemos esclarecer que nesta tese eles ganham significados próprios dentro do contexto da área de estudo que

esta pesquisa abrange. Saussure (2006), por exemplo, separou o estado da língua de sua evolução no tempo e a definiu como um sistema, ou seja, um todo ordenado, composto de diferentes elementos limitados que podem ser articulados entre si, dando início a infinitas sentenças pela maneira e razão com as quais se dispõem. Vale ressaltar também que o que chamamos de **língua como sistema** não abrange somente a língua como um conjunto de regras, mas refere-se a um conjunto de regras em que também estão inseridos os sistemas políticos pedagógicos de ensino de línguas, as metodologias que constituem as aulas, dentre outros fatores que veremos ao longo da leitura da tese. O mesmo ocorre com o conceito de **língua em uso** que é desenvolvido de acordo com a concepção teórica dos autores que compõem a base teórica desta pesquisa.

A necessidade de refletir sobre a concepção do que chamamos nesta pesquisa de **língua em uso**, parte da crítica de Wittgenstein, Sánches e Valdés sobre o que chamaremos de **língua como sistema**, que se caracterizaria como a língua que é aprendida fora do contexto comunitário, com conteúdos e sistemas que não estão necessariamente conectados com a realidade vivenciada pelo aprendiz, e, que, portanto, não ofereceria bases suficientes para o processo de construção de significados para uma manifestação autêntica da língua como uma expressão do ser.

Nesta pesquisa, concebemos o termo **língua como sistema** para fazermos referência à aprendizagem da língua dentro do contexto institucional em que, em tese, prevaleceria uma metodologia de ensino e aprendizagem pautada em referenciais que nem sempre estão conectados com a realidade de vida e de mundo dos falantes, o que poderia afetar a construção de significados autênticos no processo de aprendizagem da língua. Assim, neste trabalho, os conceitos de **língua em uso** e **língua como sistema** serão contrastados com o objetivo de observarmos como estes dois processos influenciam o processo de aquisição de uma língua. Mais especificamente, observaremos um grupo de brasileiros em processo de aprendizagem da língua espanhola (ELE) no contexto institucional ao mesmo tempo em que eles se encontram em processo de imersão na cultura e na comunidade dos falantes desta língua.

Pelo fato de o grupo observado nesta pesquisa, além de estar desenvolvendo a aprendizagem de espanhol como LE dentro de um contexto de ensino, também estar desenvolvendo a aprendizagem por imersão, ou seja, no contato direto com a cultura do país falante do espanhol, deve-se considerar que, neste contexto, no momento em que o

aluno vai para a sala de aula ele já leva consigo uma série de conhecimentos adquiridos sobre a cultura da língua que ele está aprendendo por meio de uma relação direta estabelecida pela experiência de vida. Esse aprendiz, independente de se encontrar ou não dentro de um contexto de ensino da língua estrangeira, já estaria por si mesmo criando e estabelecendo novas referências de mundo, e, conseqüentemente, novas referências com essa nova LE que ele está aprendendo no contexto de vida, em contato com a comunidade de falantes.

Desta maneira, desejamos observar se, em sala de aula, esse saber adquirido é considerado como um conhecimento autêntico por parte do professor e se o método de ensino adotado pela instituição observada abre a possibilidade para que haja conversas e interações em que as referências já construídas pelo aprendiz se relacionariam com os conteúdos ministrados em sala de aula ou ajudaria a estabelecer novas relações de sentido com a língua. Desta forma, desenvolveremos então a concepção teórica desta pesquisa para que essas questões, assim como outras que já foram expostas anteriormente na introdução do trabalho, possam ser objetos de reflexão das nossas análises de sala de aula.

### 1.1. **Wittgenstein: As palavras e suas referências**

Para Wittgenstein (1979), a linguagem é uma prática pública e suas regras e convenções devem estar à disposição de qualquer falante. Um termo assume um significado à medida que encontra um lugar numa determinada prática e seu emprego passa a ser controlada por regras públicas de correção. A linguagem não seria um mero veículo de informações, mas uma atividade profundamente enraizada no contexto social e nas necessidades e aspirações humanas.

Estudando a teoria de Wittgenstein sobre linguagem, observamos que o autor nos aponta dois caminhos em suas reflexões: 1) o caminho da filosofia tradicional, para a qual compreender uma palavra de uma língua significava associar sons a imagens e a imagens mentais; 2) compreender uma palavra significava saber usá-la dentro de um contexto comunitário.

Wittgenstein inicia sua obra *Investigações Filosóficas* com uma citação de Santo Agostinho:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos. (SANTO AGOSTINHO *apud* WITTGENSTEIN, 1979, § 1).

A decisão de iniciar com essa passagem se deve, provavelmente, ao fato de que, para Wittgenstein, a concepção agostiniana da linguagem representaria uma visão geral para a qual convergiriam as mais diversas teorias filosóficas sobre o significado das expressões linguísticas. Segundo Chauviré (1989, p.42), “o que Wittgenstein combateu não foi tanto a concepção agostiniana na forma como invocou, mas uma família de concepções, ou ainda um *Bild*, uma prototeoria falsamente inofensiva”. Em linhas gerais, a concepção agostiniana da linguagem se resume na tese de que as palavras são, essencialmente, nomes de objetos, e as frases, combinações de nomes. Dessa tese central decorre, naturalmente, a tese de que a principal forma de explicação das palavras consistiria na exibição dos objetos correspondentes aos nomes, ou seja, mediante o que Wittgenstein chama de definições ostensivas, e, em última análise, a tese de que o sentido ou significado de uma palavra esgotar-se-ia no objeto que ela nomeia.

No centro de línguas da UBA, observamos uma tendência geral dos alunos de buscarem associar as palavras da língua estrangeira com objetos e palavras da sua própria língua. Ou seja, havia um processo de tentar compreender uma palavra ou uma frase substituindo elas por outras palavras e frases da sua língua ou por significados dados pelos dicionários. Mesmo que muitas vezes houvesse um esforço do professor para que o aluno buscasse compreender as palavras pelo contexto, os alunos tinham um comportamento repetitivo de tentar etiquetar as palavras com significados prontos, como veremos posteriormente. Questionávamo-nos o porquê de os alunos continuarem com uma forte tendência de fazer justamente ao contrário. Então passamos a nos questionar sobre como esses contextos em que as palavras estão sendo aplicadas são trabalhados em sala de aula. A teoria de Wittgenstein poderia nos fornecer uma boa base para compreendermos estas ocorrências.

Na obra citada, o referido filósofo mostra o que seria compreender uma língua combatendo a concepção tradicional de linguagem de Santo Agostinho. Ele simula uma situação absolutamente trivial e ordinária, tendo por objetivo nos convidar a pensar num determinado emprego da linguagem:

Assim, suponhamos que (...) mando alguém fazer compras. Dou-lhe um pedaço de papel, no qual estão os signos: “cinco maçãs vermelhas”. Ele leva o papel ao negociante; este abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maçãs”; depois, procura numa tabela a palavra “vermelho” e encontra frente a esta um modelo de cor; a seguir enuncia a série dos numerais - suponho que a saiba de cor- até a palavra “cinco”, e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor do modelo. – Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras. – “Mas como ele sabe onde e como consultar a palavra “vermelho” e o que tem de fazer com a palavra “cinco”?” – Ora, suponho que ele aja como eu descrevi. As explicações têm um fim em algum lugar. – Mas qual é o significado da palavra “cinco”?- De tal significado nada foi falado aqui, apenas de como a palavra “cinco” é usada (1979, p. 10, § 1).

Apesar de este exemplo conter uma descrição de um uso da linguagem simples e trivial, não é possível compreendê-lo tomando por base a concepção agostiniana do significado das palavras e expressões linguísticas. Pois, na situação simulada por Wittgenstein, as palavras estão dentro de um contexto de uso e funcionando como um instrumento deste uso.

Segundo McGinn (1997, p.37), Wittgenstein não utiliza este caso particular para falar da essência da linguagem, mas para mostrar que a linguagem é um fenômeno complexo que só pode ser compreendido se observamos o seu funcionamento. Examinando mais detidamente esse complexo funcionamento, vemos que o uso e emprego com compreensão de palavras como “vermelho” e “maçã” não é feito correlacionando as palavras ou nomes, diretamente, como pensava a tradição, com os objetos correspondentes, mas supõe uma referência ao que não é *maçã*, ao que não é *vermelho*. Isso é o que está implícito na pergunta feita por Wittgenstein: partindo do suposto de que o comerciante faça uso de uma tabela para recolher frutas exatamente da cor exigida pelo comprador, “como [o primeiro] sabe onde e como consultar a palavra *vermelho*?” O que Wittgenstein quer dizer é que podemos supor uma multiplicidade de tabelas com amostras de outras qualidades atribuíveis a frutas, frente às quais o comerciante teve de selecionar a tabela com amostras de cores, e não a tabela com

amostras de texturas ou de sabores, por exemplo, como sendo a relevante para o caso em questão. Mas isso significa que a compreensão do que significa *vermelho* não ocorreu com base num simples e direto correlacionamento da palavra com o modelo da cor, mas supôs um desvio.

Ou seja, de modo a dar minimamente sentido à concepção agostiniana, mesmo que supuséssemos que o comerciante recorresse a algo assim como uma tabela de cores na compreensão da palavra *vermelho*, o recurso à tabela correta pressuporia que aquele que fosse capaz de determinar qual a qualidade relevante, em oposição às inúmeras qualidades possíveis com suas respectivas tabelas de amostras. Em suma, a compreensão da palavra *vermelho* não consiste num simples e direto correlacionamento da palavra com algo que seria seu significado, mas supõe uma negação de uma série de outras qualidades. E, embora Wittgenstein seja menos explícito no que tange à compreensão da palavra *maçã* na situação por ele propugnada, podemos assim, como numa tabela de cores, na compreensão da palavra *vermelho*, usar o recurso à tabela correta a fim de capaz de determinar qual a qualidade relevante, em oposição às inúmeras qualidades possíveis com suas respectivas tabelas de amostras.

Assim, se, para Agostinho, a linguagem tem apenas a função de nomear objetos, na situação propugnada acima, Wittgenstein mostra que isto não está em questão, pois, aqui, o que importa, são as ações daquele que compreende a linguagem, o modo como ele opera e procede com essas palavras ou, dito de outro modo, faz uso delas. Quando vemos a linguagem funcionando desta forma, não temos a inclinação de perguntar quais objetos corresponderiam às palavras *vermelho*, *maçã* ou *cinco*, ou seja, de questionar quais ou que tipo de objetos essas palavras nomeariam. Desse modo, Wittgenstein começa a se contrapor à concepção agostiniana, que considera a linguagem fora do seu contexto de uso e vê em algum tipo de objeto a essência do significado da palavra. Para Wittgenstein, a pergunta correta não seria perguntar pelo significado de um signo, mas pelo uso que devemos fazer desses. Em contrapartida, de acordo com a concepção agostiniana, as palavras seriam nomes de objetos, e ao perguntarmos pelo significado de uma palavra, estaríamos perguntando pela sua essência. Wittgenstein nos dá um exemplo de como a filosofia tradicional pensava sobre a linguagem:



Pensem numa linguagem para a qual a descrição dada por Santo Agostinho seja correta: a linguagem deve servir para o entendimento de um construtor A com um ajudante B. A executa a construção de um edifício com pedras apropriadas; estão à mão cubos, colunas, lajotas e vigas. B passa-lhes as pedras, e na sequência em que A precisa delas. Para esta finalidade, servem-se de uma linguagem constituída das palavras “cubos”, “colunas”, “lajotas”, “vigas”. A grita essas palavras; - B traz as pedras que aprendeu a trazer ao ouvir esse chamado. – Conceba isto como linguagem totalmente primitiva (1979, § 2).

O que Wittgenstein busca ressaltar aqui é que essa linguagem poderia ser considerada primitiva, pois os falantes utilizam apenas palavras isoladas, aparentemente, diretamente correlacionadas com determinados tipos de objetos, sem comporem frases, pelo menos de maneira explícita, para procederem ao processo de comunicação entre si. Interpretando a situação à luz da concepção de Agostinho, teríamos de dizer que o construtor profere os nomes dos objetos, a que o ajudante responde correlacionando, talvez mentalmente, o objeto com a palavra correspondente. Contudo, o fracasso da concepção agostiniana em dar conta mesmo de semelhante modelo de linguagem primitiva resalta claramente quando consideramos que, aqui, compreender “lajota” não é simplesmente ser capaz de correlacionar (talvez mentalmente) a palavra, mas, antes, em ser capaz de proceder de modo a tomar o objeto adequado e levá-lo em conformidade com as instruções recebidas.

Contudo, para evidenciar ainda mais os limites da concepção agostiniana, Wittgenstein aprofunda a reflexão apresentada no § 2 das Investigações, avaliando-a agora na perspectiva do processo de aprendizado de semelhante uso da linguagem. É interessante notar que, na passagem agora em questão, Wittgenstein fala de uma “ligação associativa” entre palavra e coisa, o que já seria uma referência a um processo psicológico ou mental, que será criticado por ele.

Assim, imaginemos que a linguagem do §2 seja toda a linguagem de um povo, e que as crianças desta população sejam educadas ou treinadas para executar tais atividades, para usar tais palavras ao executá-las e para reagir de determinada maneira às palavras dos outros. Ora, uma parte importante desse treinamento consistirá no fato de que quem ensina mostra os objetos, chama a atenção da criança para eles, pronunciando então uma palavra, por exemplo, a palavra “lajota”, exibindo essa forma. (...) Pode-se dizer [que se] estabelece uma ligação associativa entre a palavra e a coisa: mas o que significa isso? Ora, isso pode significar coisas diferentes; no entanto, pensa-se logo no fato de que, quando a criança ouve a palavra, a imagem da coisa surge perante seu espírito. Ora, mas se isso acontece, é esta a

finalidade da palavra? – Sim, pode ser a finalidade. Eu posso me representar um tal emprego de palavras (sequências sonoras). (Proferir uma palavra é, por assim dizer, tocar uma tecla no piano da representação). Mas, na linguagem no §2, despertar representações não é a finalidade das palavras. (É claro que podemos vir a descobrir que isso ajude a alcançar a finalidade propriamente dita). (...) Mas se o ensino ostensivo efetiva isso devo dizer que ele efetiva a compreensão da palavra? Não compreende a ordem “lajota!” aquele que age de acordo com ela? Certamente, o ensino ostensivo ajudou a produzir isso; mas na verdade apenas junto com uma determinada instrução (*Unterricht*). Com uma outra instrução, o mesmo ensino ostensivo dessas palavras teria efetivado uma compreensão completamente diferente (1979, p.11, § 6).

Wittgenstein mostra que o que importa são as ações daquele que compreende a linguagem, o modo como ele opera e procede com essas palavras ou, dito de outro modo, faz uso delas. Quando vemos a linguagem funcionando desta forma, não temos a inclinação de perguntar quais objetos corresponderiam às palavras *vermelho*, *maçã* ou *cinco*, ou seja, de questionar quais ou que tipo de objetos essas palavras nomeariam. Pode-se imaginar que Wittgenstein considerava a concepção agostiniana tão “simplista” e primitiva, que de maneira alguma poderia abranger todas as situações e contextos de usos possíveis presentes na linguagem ordinária.

No contexto de ensino de língua estrangeira, que é o caso desta pesquisa, poderíamos pensar sobre a possibilidade de haver uma tendência dos alunos buscarem a compreensão das palavras assim como mostra Santo Agostinho, de uma forma que não abrange todas as situações e contextos como aponta Wittgenstein. Entretanto isto apenas poderá ser verificado na análise dos dados. Para o filósofo, esses mecanismos com os quais as palavras em suas diferentes funções e usos estão conectadas são atividades não linguísticas, atividades sociais empreendidas no seio de uma comunidade, que, no seu conjunto, constituem o que Wittgenstein chama de **formas de vida**.

Para Wittgenstein, a concepção agostiniana da linguagem traz a ideia de que a função de descrever e o ensino por meio da definição ostensiva constituiriam a essência da linguagem. É esse o pano de fundo que permite que compreendamos o teor da crítica wittgensteiniana à concepção tradicional da linguagem. Em contraposição a essa concepção e a seus peculiares compromissos teóricos, Wittgenstein vai sustentar que a suposição de que todas as palavras seriam nomes de objetos e que cada frase seria uma combinação de nomes não explicaria nada sobre o que significariam palavras e frases,

ou seja, o que seria compreender uma expressão e em que consistiria a explicação do significado.

Wittgenstein fala sobre a forma como as crianças aprendem uma língua afirmando que a criança ainda não pode perguntar sobre a denominação. A criança não possui ainda uma linguagem desenvolvida para perguntar sobre o nome de um objeto. Para isso, é necessário que ela seja introduzida em uma linguagem e seja “adestrada” ou “treinada” para fazer perguntas sobre a definição e para compreender a mesma. Isso significa que o “dar nome” e o “perguntar pelo nome” são jogos de linguagem próprios que precisam ser aprendidos. Isso deve ser contrastado com a concepção tradicional, segundo a qual o nomear seria um processo natural. Com efeito, como afirma Wittgenstein, no §27, “somos educados, treinados para perguntar: ‘como se chama isso?’ - ao que se segue a denominação” (1979, p.20).

Sendo assim, no que segue, concentraremos nossa discussão em torno da noção de definição ostensiva propriamente dita, ou seja, num tipo de situação em que o aprendiz já pode perguntar pela denominação. Como vimos até aqui, podemos dizer que, de acordo com a concepção agostiniana, a correlação entre um nome e um objeto é o que conferiria significado à palavra ou ao nome. Analogamente, explicar uma palavra a alguém consistiria num procedimento, por meio do qual aquele que ensina ou explica faria com que o aprendiz estabelecesse (talvez por si mesmo) as correlações correspondentes. Ora, segundo Wittgenstein, a explicação do significado de uma palavra pode se dar, a grosso modo, de duas maneiras:

ou bem por definições verbais, ou bem por definições ostensivas. Porém, a definição verbal, que nos leva a explicar uma expressão verbal através de outras, de certa forma, não nos conduz muito longe. Com a definição ostensiva, entretanto, parecemos dar um passo muito mais real em direção à aprendizagem do significado (Wittgenstein, 1979, p.1).

Com efeito, enquanto a definição verbal apenas explica o significado de uma expressão ou palavra através de outras palavras ou expressões (é a típica definição encontrada em dicionários), pressupondo, assim, o conhecimento de alguma linguagem por parte do aprendiz, a definição ostensiva seria a única a propriamente possibilitar a correlação entre palavras e os objetos correspondentes, estabelecendo uma ligação

associativa entre a palavra e o objeto. No §26, Wittgenstein tece as seguintes considerações:

Acredita-se que o aprendizado da linguagem consiste no fato de que se dá nomes aos objetos, mais exatamente, em denominar homens, formas, cores, dores, estados de humor, números, etc. Como foi dito, o denominar é algo análogo a pregar uma etiqueta numa coisa. Pode-se chamar isso de preparação para o uso de uma palavra. Mas para o que se dá essa preparação? (1979)

Neste parágrafo, Wittgenstein faz referência a uma concepção que perpassa toda a filosofia tradicional da linguagem para a qual ensinar palavras é ensinar a dar nomes às coisas. E aí podemos estabelecer uma relação da sua teoria com o que ocorre em sala de aula no contexto desta pesquisa. No entanto, embora tenham uma aparência externa uniforme, essas diferentes palavras exprimem uma heterogeneidade categorial. Como o próprio Wittgenstein afirma (1979, §28): “Pode-se, pois, definir um nome próprio, uma palavra para cor, um nome de matéria, uma palavra para número, o nome desse modo”.

Assim, como afirma Wittgenstein, ensinar uma linguagem seria ensinar a nomear objetos como “homens, formas, cores, dores, estados de humor, números etc.”.

Wittgenstein compara a descrição agostiniana da situação de aprendizagem de uma língua materna à do aprendizado de uma segunda língua por um estrangeiro que chega a um outro país. Este último ainda não compreende a linguagem dos seus habitantes, mas, por já dominar uma outra língua, domina as técnicas necessárias para adquirir uma segunda língua. Analogamente, a criança, na situação de aprendizagem da língua materna, já traria consigo, naturalmente, o domínio das técnicas necessárias para aprendê-la. Assim, escreve Wittgenstein, quem chega a um país estrangeiro aprenderá, por vezes, a língua dos nativos por meio de definições ostensivas que estes lhe dão; e precisará frequentemente adivinhar o significado dessas definições, algumas vezes correta, algumas vezes incorretamente.

Com base na afirmação de Wittgenstein, podemos pensar que quando se aprende uma língua estrangeira em um país que usa aquela língua, o aprendiz naturalmente já começa a jogar um jogo em que ele tem múltiplas possibilidades e contextos para aplicar as palavras e frases que vai aprendendo. Ainda que não obrigatoriamente de forma considerada “correta” com base nos padrões formais da língua, ele passa por um

processo natural de aprendizagem até que a língua vá se acomodando e ele vá conseguindo progredir na sua comunicação, usando cada vez um número maior de palavras, estruturas, combinações em diferentes contextos. Mas em sala de aula da LE, como se criaria essa possibilidade? Seria possível vivenciar em sala de aula o mesmo que se pode vivenciar em um país? Será que esse jogo funciona em um país porque a realidade de vida do aprendiz se conectaria com os contextos de fala? Suas experiências com o mundo e com seu eu precisariam ser manifestadas e exteriorizadas neste novo contexto e é nesse momento em que uma língua passa a ser compreendida e sentidos passariam a ser criados. Percebemos então que a partir daí já teríamos alguma chave para compreender o que ocorre em sala de aula. O método de ensino de espanhol como LE que observamos na pesquisa conseguiria criar esse mesmo sentido que conecta o aprendiz como sujeito dos contextos de fala daquela língua? Continuamos a buscar respostas em Wittgenstein.

Não podemos negar que Agostinho poderia estar supondo que algo desta natureza poderia ocorrer no processo de aprendizagem de uma língua. Mais exatamente, de acordo com Agostinho, aquilo de que o aprendiz já estaria de posse ao aprender o que chamamos de língua materna (o que transformaria o seu aprendizado no aprendizado de uma segunda língua), seria o conhecimento do “posto”, do “lugar”, ou do “papel” que as palavras assumem na língua. Ou seja, a criança já viria, por assim dizer, “equipada” com todo um quadro categorial correspondente aos diversos papéis e postos representados pelas diferentes palavras, com base no qual se articula nossa experiência.

Na descrição de aprendizagem feita por Agostinho, de acordo com a interpretação wittgensteiniana, a criança parece ser dotada de um “insight” inato no processo de nomear coisas, ou seja, a criança é colocada como se já fosse capaz de compreender o que os adultos fazem quando eles expressam um som apontando para um objeto. Em uma visão geral, a concepção agostiniana nos leva a crer que o ensino ostensivo formula um modelo para o processo de aquisição da linguagem. Wittgenstein prossegue então com sua crítica à definição ostensiva:

Talvez se diga: o dois só pode ser definido ostensivamente assim: “Este número chama-se dois”. Pois a palavra número indica aqui em qual lugar da linguagem, da gramática, colocamos a palavra. Mas isto significa que a palavra “número” deve ser elucidada antes que aquela definição ostensiva possa ser compreendida. A palavra “número” na

definição indica, certamente, esse lugar; o posto em que colocamos a palavra. E podemos assim evitar mal-entendidos, dizendo: “Esta cor chama-se assim e assim etc”, “Este comprimento chama-se assim e assim” etc. Isto é, mal entendidos são muitas vezes evitados desse modo. Mas só se pode conceber assim a palavra “cor” ou “comprimento”? - Ora, na verdade, temos de elucidá-las. Portanto, elucidar por meio de outras palavras! E o que ocorre com a última elucidação dessa cadeia? (Não diga “Não há nenhuma ‘última’ elucidação”. É exatamente o mesmo que dizer: “Não há nenhuma última casa nesta rua; pode-se sempre construir (1979, § 29).

É aqui que Wittgenstein avança a teoria que influenciou não só a filosofia, mas diversos outros campos dos estudos da linguagem: “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso?” (197, §10).

A concepção de língua em uso de Wittgenstein não critica apenas a concepção agostiniana da linguagem, mas também a concepção dos filósofos lógicos que acreditavam que as palavras serviriam para representar as coisas do mundo assim como elas são. Ou seja, a linguagem deveria ser capaz de representar o mundo com exatidão e perfeição. E desta forma não estaria permitida à linguagem nenhum tipo de ambiguidade ou erros de construção de sentido.

Esse pensamento foi a base que sustentava a filosofia lógica de muitos pensadores como Russel que se tornou um forte alvo de críticas de Wittgenstein e do próprio Wittgenstein, que, em seu segundo livro, teve que reconstruir seu próprio pensamento sobre a linguagem. Se antes para ele e Russel a linguagem deveria ter a capacidade de representar o mundo como ele é, em sua segunda fase Wittgenstein critica essa visão por perceber que a natureza da linguagem é variável e mutável e, portanto, incompatível com a teoria dos lógicos. Acreditar que a linguagem pode ser capaz de ter uma estrutura que permita uma comunicação sem nenhum tipo de problema e mal entendido é desejar algo que parece ser ideal e impossível quando observamos a linguagem a partir do seu uso na comunidade. Assim, Wittgenstein percebeu que a linguagem, de fato, tem problemas, e que a forma de solucionar esses problemas é encontrada pela própria comunidade. Os indivíduos quando se comunicam criam significações comuns para compreender o outro no contexto da fala. E por isso a língua deve ser vista sempre dentro do seu contexto de uso para que seja possível uma verdadeira compreensão do que se diz.

Seguindo a concepção de Wittgenstein, podemos conceber que para saber se alguém compreende ou não uma língua é necessário observar se essa pessoa tem a capacidade de compreender a língua e usá-la em todos os inúmeros jogos de linguagem. Passamos a ver que a concepção de Wittgenstein também poderia ser aplicável em sala de aula. Pois nos contextos de ensino, a língua parece ser vista como algo ideal, com uma estrutura já formada e pré-fixada com um número restrito de jogos. Isto estaria dentro do contexto do que chamamos de **língua como estrutura** e que verificaremos na análise de dados como e se isso de fato ocorre em sala de aula.

## 1.2. A língua e os contextos de uso

Para Wittgenstein, as palavras só adquirem um sentido no momento em que são usadas nos variados jogos da nossa linguagem. Para ele, um **jogo de linguagem** é um dos jogos por meio das quais as crianças aprendem a língua materna, assim como também o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada. A linguagem é vista por Wittgenstein como uma atividade complexa, onde muitas coisas estão envolvidas para que a palavra adquira o seu significado. E dentre estas coisas estão incluídos o contexto, a vivência etc. Como o próprio Wittgenstein afirma, “o termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (1979, § 23). Ou seja, falar uma linguagem é uma atividade dentre tantas outras que exercemos na nossa vida diária e que, de certa forma, acompanha estas outras demais atividades. A linguagem está sempre contida dentro de algum contexto de ação, que vai nos ajudar a informar e a compreender aqueles signos que estão sendo utilizados. Dentro desses jogos, podemos perceber que as palavras não são apenas nomes de coisas. Eles exercem múltiplas funções, muito diferentes do simples denominar. E a multiplicidade de funções que os signos podem exercer, ou seja, a multiplicidade de jogos de linguagem, como diz Wittgenstein, “não é nada fixo, algo dado de uma vez por todas; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos” (1979, §23). E dentre estas coisas estão incluídos o contexto, a vivência etc.

De acordo com Araújo (2004, p.109), os **jogos de linguagem** são formas de vida, práxis entre outras práxis, em que importa o papel do signo, e não sua significação última. Eles só fixam conceitos ou ideias se isso for pertinente, necessário para a compreensão, para o uso adequado. Saber o significado envolve saber a que objeto alguém se refere em uma dada ocasião de uso, se é gíria ou não, se é um segmento incompleto de uma fala, se a prosódia importa ou não etc. Saber isso é simplesmente saber como usar, e, para Wittgenstein, quem sabe usar, geralmente sabe o significado. Para o filósofo, o contexto social também é essencial para compreensão do significado, pois é o uso das palavras, dentro de um contexto cultural e social, que determinaria o que há para ser compreendido dentro de um discurso.



A comparação de Wittgenstein da compreensão do signo linguístico com compreensão de uma frase musical, citada por Chauviré, é também pertinente:

Compreender uma frase musical não poderia deixar de envolver os conceitos de **jogo de linguagem**, de cultura, de vida. De fato, compreender uma frase musical não implicaria somente em compreender a música em geral (“nossa música”), isto é, o domínio de certas técnicas; exige - e a solução de Wittgenstein é de um contextualismo extremo - o domínio de outras técnicas próprias da nossa cultura, a capacidade de falar da música - de maneira culta, senão especializada - em relação a outras formas de arte, poesia, teatro etc, de produzir um discurso relativamente elaborado, envolvendo conhecimentos de outros setores da cultura. Se para compreender (a fundo) uma simples frase musical devemos (em última análise) mobilizar toda cultura é porque a frase estaria enraizada em nossa linguagem, inserida em nosso mundo de ideias e de sentimentos. O que há para compreender na frase é determinado pela cultura. Não somente por ela, mas a cultura determina em grande parte como uma comunidade se constrói, transmite informações, e se relaciona com o mundo e com o outro (1989, p.119).

Contextualizando o comentário de Chauviré com esta pesquisa, podemos inferir que na aprendizagem de LE não basta apenas que o falante compreenda as formas e estruturas da língua, mas é necessário que ele também compreenda a cultura dos falantes da LE de maneira profunda. Isto é necessário porque as referências necessárias para que se construam os significados das palavras estão diretamente relacionadas com a realidade de vida da comunidade que fala essa língua. Quanto mais imerso o aprendiz estiver na cultura do país dos falantes da LE, mais ele irá se apropriar daquela realidade através da vivência e das experiências de troca com a comunidade e, conseqüentemente, mais ele conseguirá criar referências autênticas para dar significado à língua que ele está aprendendo.

Wittgenstein percebeu que a linguagem tem problemas, e que a forma de solucionar esses problemas é encontrada pela própria comunidade. Os indivíduos, quando se comunicam, criam significações comuns para compreender o outro no contexto da fala. E por isso a língua sempre deve ser vista sempre dentro do seu contexto de uso para que seja possível uma verdadeira compreensão do que se diz.

Assim, para avaliarmos se alguém compreende ou não uma língua, seria necessário observar se essa pessoa tem a capacidade de compreender a língua e usá-la em todos os inúmeros **jogos de linguagem**.

Passamos a ver que a concepção de Wittgenstein também poderia ser aplicável para a análise dos dados dessa tese. O filósofo critica a concepção agostiniana para quem a língua é vista como uma correlação de nomes e coisas. Ou seja, para Santo Agostinho as palavras teriam a função apenas de dar nomes às coisas do mundo ou, em outras palavras, de criar referências entre as palavras e as coisas do mundo. Poderíamos dizer que na concepção agostiniana, a linguagem é concebida como algo fixo e estrutural. Através de definições verbais e ostensivas, um indivíduo poderá aprender as palavras de uma língua. Wittgenstein constrói uma crítica à teoria agostiniana da linguagem pelo fato de que para ele há muito mais na linguagem. Quando o indivíduo está em contato com a comunidade, os significados seriam criados e estabelecidos pela experiência viva do falante com o mundo.

Poderíamos dizer que a concepção tradicional da linguagem criticada por Wittgenstein estaria inserida no que denominamos nesta tese de **língua como sistema**, pois aqui as referências da língua parecem já estar fixadas, bastando a um aprendiz apenas memorizar estas referências para que ele domine a língua. De acordo com a teoria wittgensteiniana podemos afirmar que uma língua é algo extremamente complexo que se cria e se recria todo o tempo por uma comunidade que a usa e, o aprendiz, deve ser capaz de acompanhar esse movimento natural da língua.

É possível levarmos essas reflexões para a sala de aula no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Como poderíamos em sala de aula desenvolver em nossos alunos a capacidade de criar referências a partir do seu próprio mundo e não apenas passar regras fixas que muitas vezes podem não ter referências reais com o mundo com o mundo do aprendiz? Como poderíamos ser capazes de despertar nos alunos de LE uma capacidade própria de produzir significados e desenvolver seu conhecimento com base em suas próprias reflexões? E usar os conhecimentos das estruturas da língua como instrumento para melhor desenvolver essa habilidade? Desta maneira o aluno estaria aprendendo a língua com base num método mais adequado? Para Wittgenstein, o significado é algo construído por uma comunidade no contexto de vida das pessoas. Para que um significado seja construído é necessário que o falante esteja conectado com a cultura,

com os modos de vida da sua comunidade e com o que ocorre no momento da fala, ou seja, no momento em que compartilha seu mundo com o outro. Como seria possível motivar isso em sala de aula?

Ao falar que se deve considerar o uso da língua para compreendê-la, Wittgenstein também está dizendo que quem realmente sabe usar a língua é o povo, ou seja, a comunidade. Através da teoria de Wittgenstein, passamos a conceber língua como algo que flui do contexto de vida das pessoas que estão inseridas numa comunidade, que compartilham um mesmo mundo, suas experiências e suas vivências. Ou seja, a língua é algo que se manteria vivo porque está constantemente em uso, tendo seu sentido criado e recriado a todo o momento pelos falantes.

Quando o ser humano aprende uma língua, ele estaria adquirindo muito mais do que uma habilidade de comunicação. A língua pertence a um todo complexo que é a linguagem, e a linguagem permite ao ser humano que ele estruture o mundo em que vive, assim também como permite que o mundo se estruture a partir dela. Quando um indivíduo aprende uma língua, ele também estaria formando uma referência de mundo a partir da sua experiência adquirida pela vivência.

Desde que nascemos, estamos percorrendo um processo de desenvolvimento físico e mental dentro de um contexto sociocultural que utiliza a linguagem para fazer referências acerca do mundo. Assim, quando somos crianças aprendemos que as coisas têm nomes, que a língua tem uma estrutura lógica e a partir disso vamos desenvolvendo nossa capacidade de representar o mundo através da nossa linguagem e do nosso pensamento. Assim como também a língua que vamos aprendendo nos fornece uma referência do mundo em que vivemos.

Esse processo ocorre porque vivemos em sociedade e construímos nossas experiências e referências na relação que construímos com outros indivíduos. Estando o mundo que nos cerca a passar por um constante processo de desenvolvimento e transformação, com a língua também não poderia ser diferente. Desta forma, poderíamos dizer que o desenvolvimento e a aprendizagem de uma língua ocorreriam ao longo da vida do indivíduo. Novas coisas surgem e, com elas, novas palavras também. Outras deixam de existir e as palavras que fazem referência a elas também caem em desuso e chegam a desaparecer. Palavras são inventadas e reinventadas a todo instante, se tornam aplicáveis em diversos contextos de uso significando em cada um deles algo

totalmente diferente. E todos os indivíduos são atuantes nesse processo de construção da língua, e conseqüentemente, da linguagem. Wittgenstein afirma que o significado das palavras “não é nada fixo, algo dado de uma vez por todas, mas novos tipos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos, exatamente como a forma de vida e de sociedade com quem estão interligados” (1979, p 23). Podemos fazer uma rápida associação também com Backthin (2002). Para ele, a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Backthin afirma que

o ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas.

Não entraremos profundamente na teoria de Backthin, mas é importante ressaltar que o autor, assim como Wittgenstein, também fala sobre a importância do contexto e da situação concreta na sociedade na aprendizagem de uma língua viva.

Quando falamos sobre aprendizagem de língua, normalmente nos vêm à mente dois contextos em que ela ocorre: o contexto social e comunitário que nos permite aprender a língua na vivência e no relacionamento com outros indivíduos e com o mundo, e o contexto institucional, que nos permite desenvolver um conhecimento por vezes profundo sobre as estruturas que formam a língua, sejam elas morfológicas, sintáticas, semânticas, dentre outras. A escola é que nos apresentaria de forma lógica e estrutural, dentro de um padrão metodológico de ensino, as regras de uso da língua e todas as normas que regem seu uso. Assim nos deparamos com dois tipos de aprendizagem diferentes de um mesmo objeto que é a língua: a **língua em uso** e a **língua como sistema**.

A seguir, iremos expor e refletir sobre a concepção de língua de Valdés para continuarmos com o desenvolvimento dos conceitos de **língua em uso** e **língua como sistema**.

### 1.3. Valdés: a língua viva e a comunidade de falantes

O autor espanhol Valdés também nos fornece uma base para refletirmos sobre as concepções de **língua em uso** e **língua como sistema**, pois ele reflete sobre como a língua é usada pela comunidade de falantes. Valdés entende a compreensão e o processo de dar significado como a expressão do conteúdo do “ânimo” no contexto comunitário. As comunidades podem incorporar novas regras, alterar os significados dentro de um contexto vivenciado para que possam se expressar e se compreenderem. Ele acompanha e observa o fluir da linguagem e a sua manifestação não linear.

Em sua obra *Diálogo de La lengua*, publicada em 1736, os discípulos de Valdés vão questionando a forma como ele escrevia nas cartas que eles trocavam entre si. O interessante é que os discípulos confrontam regras gramaticais conhecidas por eles com alguns usos feitos por Valdés que estavam mais próximos **do uso da língua** e não da **língua como sistema**. Desta maneira, ao ser questionado, Valdés lhes explica que ele escreve como escuta. Mesmo com a acusação de que muitas vezes escreve como os artesões e pessoas de classes sociais mais baixas, ele defende o uso comum da língua por acreditar que essa maneira de falar também é correta e exprime o conteúdo da *anima* dos falantes que estão partilhando e trocando vivências e experiências em comunidade.

Esta reflexão da vivência em comunidade e do uso da língua nos parece necessária para compreendermos o que o autor queria transmitir. O que é interessante no texto, no nosso ponto de vista, é o fato de que ele utiliza um método reflexivo para transmitir conhecimento e seus discípulos mantêm o respeito e a confiança nos exemplos de uso da língua apresentados por ele.

Uma comunidade comunica seu mundo através da língua em seu estado **vivo** e **dinâmico**, que no caso apontado por Valdés (2003), era representada pela língua castelhana na Espanha. Para ele, a língua viva se realiza no uso comunitário e na expressão intencional do indivíduo e para o tratamento dos aspectos formais, se faz necessária uma atenção especial aos elementos hermenêuticos. Com o uso de uma língua morta como o latim, só é possível acessar um legado de textos e os aspectos gramaticais. De acordo com o autor, “se o uso de uma língua viva é dinâmico e diverso

e contínuo, dificilmente a norma pode ser formulada como um modelo imutável e fixo” (*apud* Cañas, pp. 97 e 98). Na obra, o autor conversa com seus amigos italianos de uma forma natural, dentro do uso comum de fala, sobre o castelhano. Os que estão participando da conversa formam um grupo de falantes integrados e eles se tornam usuários pela experiência e não pelo domínio da forma linguística. Isso aponta uma diferença de ensino do latim, que já era uma língua morta.

VALDÉS: \_ Porque aprendi a língua latina pela gramática e pelos livros e a castelhana pelo uso, de maneira que o latim poderia dar conta pela arte e pelos livros pelos quais aprendi, e a castelhana não, se não pelo uso comum de falar por onde tenho razão de julgar por coisa fora de propósito que quer me demandar explicação do que está fora de propósito.(Tradução nossa).<sup>1</sup>

De acordo com Cañas (2010), é importante ressaltar os termos “uso” e “comum” no pensamento de Valdés, pois ambos remetem a ideia de comunidade como parte constitutiva da experiência do usuário e da aprendizagem de uma língua viva. O termo “uso” se repete com muita frequência na obra referindo-se à prática natural e habitual da língua, livre de qualquer condicionamento metódico.

Além disso, ainda de acordo com Cañas (2011), com esses dois termos, Valdés nos remete à ideia de comunidade, entendida como um conjunto dinâmico e integrador ao que se pertence através da experiência de uso que cada membro porta. Quem usa uma língua, pertence a uma comunidade e a aprendizagem da mesma e, para ser significativa e autêntica, deve complementar a dimensão comunitária do uso linguístico. A experiência como usuário só é possível dentro do âmbito comunitário, a partir da relação que se estabelece com outros membros.

Sempre que um discípulo de Valdés questiona algum tipo de uso que se destoa da norma culta, ele busca referências na língua usada pelo “povo”. Mesmo sendo um grande conhecedor das normas cultas linguísticas, Valdés (2003) chama a atenção dos discípulos e dos leitores da sua obra para a comunidade e para o uso. Ao mesmo tempo, ele não deixa de explicar as regras da norma padrão, permitindo que seus discípulos

---

<sup>1</sup>Sin afectación ninguna escribo como hablo. Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar, por donde tengo razón de juzgar por cosa fuera de propósito que me queráis demandar cuenta de lo que está fuera de toda cuenta.

compreendam que saber uma língua não significa apenas saber as regras, mas também saber se expressar com elas. Assim também afirmava Wittgenstein, como vimos anteriormente. Podemos observar isso nos seguintes trechos da obra *Diálogo de La Lengua*:

PACHECO: \_“Para dizer-lhes a verdade, isso me parece um pouco duro”.

VALDÉS: \_“¿Por qué?”

PACHECO: \_“Porque eu não sei com que autoridade quereis quitar do vocábulo latino o X e colocar em seu lugar o s.

VALDÉS: \_“Quer autoridade maior que o uso da pronúncia? Sei que dizendo “experiência não pronuncia o X da mesma maneira que dizendo exemplo”.<sup>2</sup>

Neste trecho, Valdés descontrói a posição de autoridade do saber e pede para que o discípulo Pacheco observe como a língua está sendo utilizada. Neste caso, ele transmite a autoridade para a própria língua que apresenta por si mesma o ensinamento do uso do “s”.

A partir disso, poderíamos pensar que uma didática que faz o aprendiz da LE observar como a gramática está sendo usada pela comunidade pode fazê-lo se aproximar mais da sua própria realidade como falante e assim desenvolver as referências necessárias para a construção do significado da estrutura que estiver sendo ensinada.

Neste outro trecho também podemos observar como ele faz a transmissão do conhecimento linguístico usando como base sua experiência com a língua (**o uso**):

---

2. Pacheco: \_“Para decirlos verdad, esto se me hace un poco durillo.

Valdés: \_“¿Por qué?”

Pacheco : \_“Porque yo no sé con qué autoridad queréis vos quitar del vocablo latino la x y poner en su lugar la s”.

Valdés: \_“¿Qué más autoridad queréis que el uso de la pronunciación? Sé que diciendo experiencia no pronunciáis la x de la manera que diciendo exemplo”.

MARCIO: \_“Há alguma regra certa para isto dos acentos?”

VALDÉS: \_“Não tenho nenhuma que saia sempre verdadeira; é bem verdade que para a maior parte dos verbos que tem o acento na última sílaba são os de terceiras pessoas, ou do pretérito, como *amó*, o de futuro, como *ensinará*”.

MARCIO: \_“Há notado alguma outra regra que pertença ao acento?”

VALDÉS: \_“Nenhuma, porque já sabes que as línguas vulgares de nenhuma maneira se podem reduzir a regras de tal modo que por elas se possa aprender; e sendo a castellana mesclada de tantas outras, podes pensar que nenhum pode ser bastante para reduzir-la a regras”. (Tradução nossa)<sup>3</sup>

Aqui Valdés segue o método dialógico, utilizando exemplos práticos da língua em uso com seus discípulos, explicando a diferença da acentuação entre a língua culta e a maneira que ela é usada pela comunidade. Desta forma, ele não apenas está ensinando as regras cultas da acentuação, como também está mostrando os vários usos que a comunidade faz, nem sempre respeitando as normas. No método do diálogo, Valdés consegue ensinar esses dois aspectos da língua, fazendo com que seus discípulos reflitam por si mesmos sobre as regras gramaticais e seus usos. O método de Valdés se diferencia do que em geral acontece no contexto de ensino de LE em que a gramática é ensinada de maneira sistematizada, nem sempre pautada em reflexões sobre o uso da língua que muitas vezes vai ser diferente do que as convenções gramaticais exigem. De acordo com Roca (2010),

Valdés, quando se refere à sintaxe em sua obra *Diálogo de La Lengua*, apresenta uma preocupação muito maior com a compreensão dos processos de pensamento do que com estruturas gramaticais (...). A través do conceito de sintaxe estabelecido por Valdés, quando

---

3. Marcio: \_“¿Tenéis alguna regla cierta para esto de los acentos?”

Valdés: \_“Ninguna tengo que salga siempre verdadera; es bien verdad que por la mayor parte los verbos que tienen el acento en la última son terceras personas, o de pretérito, como *amó*, o de futuro, como *enseñará*”.

Marcio: “\_¿Habéis notado alguna otra regla que pertenezca al acento?”

Valdés: “\_Ninguna, porque ya sabéis que las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reducir a reglas de tal suerte que por ellas se puedan aprender; y siendo la castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reducirla a reglas”.



falamos de língua em uso, estamos propondo uma nova maneira de ser e pensar o fenômeno linguístico, tanto para o falante nativo quanto para o estrangeiro. (GOMES *apud* Roca, p. 163)

#### 1.4. Valdés e o Método Conversacional

Pelo fato do método de ensino de Valdés se caracterizar como conversacional, consideramos importante desenvolver esse aspecto na pesquisa.

Apoiamo-nos em Gadamer (1997) para compreender a natureza conversacional do texto de Valdés através da sua teoria hermenêutica (teoria da interpretação) e desenvolver mais reflexões, pois seu pensamento está de acordo com a concepção de uso que estamos desenvolvendo nesta tese. Gadamer (1997), na obra *Verdade e Método*, questiona e analisa a metodologia das ciências do espírito a partir da ideia de que o fenômeno da compreensão e da correta interpretação, muito além de restringir-se ao âmbito das ciências, pertence já à experiência do homem no mundo.

Para Gadamer (1997) não existe nenhuma interpretação, nenhuma compreensão, que não responda a determinadas interrogações que anseiam por orientação. Assim, para ele, a compreensão é sempre a continuação de uma conversação já iniciada antes de nós e que nós assumimos e modificamos, através de novos achados de sentido, perspectivas de significado que nos foram transmitidas. Aqui, neste momento, acontece a compreensão como concretização histórico-efetual (estudo das interpretações produzidas por uma época) da dialética entre pergunta e resposta, ou seja, a compreensão como conversação. Neste sentido, parece ser uma exigência hermenêutica o fato de termos de nos colocar no lugar do outro, ou seja, nos deslocarmos à sua situação para, tomando consciência de sua alteridade, poder entendê-lo.

De acordo com Gadamer (1997), compreender é sempre também aplicar. Com isso podemos associar seu pensamento com a concepção de Wittgenstein que afirma que compreende quem sabe usar, como já vimos anteriormente. O entendimento só nos é proporcionado por uma mensagem que desperta o escutar, e essa mensagem só se torna possível através da linguagem, instrumento fundamental da relação hermenêutica. A

universalidade do processo hermenêutico em Gadamer está vinculada à dependência que a compreensão tem da conversação. Segundo o autor,

o fato de uma conversação estar sempre presente em toda parte em que algo chega à fala, seja sobre quê e com quem for, quer se trate de outra pessoa ou de alguma coisa, de uma palavra, ou de um sinal de fogo – é isso que perfaz a universalidade da experiência hermenêutica. Somente na conversação, no encontro com pessoas que pensam diferentemente, podendo habitar em nós mesmos, podemos esperar chegar além da limitação de nossos eventuais horizontes” (1997, p. 207).

Hermeneuticamente significativa na linguagem, diz Gadamer (1997), é a dimensão da conversação interior, a circunstância de que nosso dizer significa sempre mais do que ele realmente expressa. Um pensar, um visar, vai sempre além daquilo que, concebido em linguagem, em palavras, realmente alcança o outro. Na palavra interior, na aspiração por compreensão e linguagem, que a constitui e que perfaz a finitude de nosso ser, enraíza-se a universalidade do filosofar hermenêutico. A sua interação com o dialógico realiza-se porque a interpretação envolve troca de impressões, de compartilhamento de ideias ou significados que vão surgindo à medida que o diálogo flui e as posições diferentes devem ser aceitas como instrumentos de interpretação e compreensão das diferenças e da diversidade de visões de mundo. Interage, ainda, com o método experimental (científico) porque no processo de conhecimento, inclusive no experimental, não é possível a aproximação da verdade sem a interpretação dos dados experimentados, das ideias que compõem o corpo de uma teoria.

Retomando o princípio de conversação de Gadamer, aprofundamos mais o conhecimento do texto de Valdés, por ele utilizar a conversação com seus discípulos para refletir sobre a língua, valorizando o uso e questionando aqueles que buscam as referências da língua apenas em gramáticas e livros que valorizam o padrão formal. Ou seja, Valdés vai transmitindo o conhecimento através da prática conversacional, em que todos participam e se colocam como indivíduos e conhecedores da língua que estão aprendendo. Através do conhecimento transmitido para todos, Valdés se coloca como uma autoridade, da maneira concebida por Gadamer, e transmite o conhecimento de uma forma natural, como podemos observar no trecho abaixo:

MARCIO: “\_Bem, me satisfaz isso; mas, porque escreveu “truxo” escrevendo os outros “traxo”?”

VALDÉS: “\_ Porque a mim me parece mais suave a pronuncia, e porque assim eu pronuncio desde que nasci”.

MARCIO: “\_ Bem, vejo que quando escrevo castelhano, não me preocupo de ver como escreve o latim”.

VALDÉS: “\_ Nisso tens razão, porque eu sempre me recordo de escutar dizerem: ‘foi a negra ao banheiro, e “truxo”, que contar um ano, e não “traxo”’.

VALDÉS: “\_ Por quê?”

MARCIO: “\_ Porque vejo e sinto que muitos cortesões , cavalheiros e senhores dizem e escrevem “traxo”. Vocês usem o que quiserem”.

VALDÉS: “\_ Pela mesma razão que escrevem eles seus “traxos”, escrevo eu meu “truxo”. Vocês usem o que quiserem”.  
(Tradução nossa).<sup>4</sup>

De acordo com Cañas (2010), neste trecho Valdés faz referência a uma invocação interna que se volta à própria experiência para fazê-la compreensível. O indivíduo busca a referência do conhecimento de si mesmo e reconhecimento do outro e transmite sua experiência e conhecimento de vida. Deste modo, podemos pensar que utilizar de um método conversacional no contexto de ensino de uma LE poderia aproximar mais os alunos de uma experiência autêntica com a língua em que seu conhecimento se produz através das suas próprias reflexões e observações, fazendo com que sua relação com a língua seja capaz de ajudá-lo a criar referências significativas no seu próprio processo de aprendizagem.

---

<sup>4</sup>Marcio: “\_ Bien, me plaze eso; pero ¿ por qué iscrivís truxo, escribiendo otros traxo?”

Valdés: “\_ Porque és a mi ver más suave la pronunciación, y porque assi lo pronuncio desde que nací.”

Marcio: “\_ ¿ Vos no veis que viene traxi latino?”

Valdés. “\_ Bien, lo veo, pero yo cuando escribo castellano no curo de mirar cómo escribe el latin.”

Pacheco: “\_ En esso tenéis razón, porque yo siempre me acuerdo oír decir “Fue la negra al baño, y truxo, que contar un año” y no traxo”.

Valdés: “\_ Por qué?”

Marcio: “\_ Porque veo y siento que muchos cortesanos, cavalleros y señores dizen y escriben traxo”.

Valdés: “\_ Por la misma razón ellos escriben su traxo escribo yo mi truxo, vosotros tomad el que quisiérdes”.

O que Valdés e Wittgenstein afirmam é que, através da língua ordinária, podemos conhecer o mundo e transmitir nossas experiências com relação a ele, pois o próprio mundo não é exato e nem estruturado. O mundo também é um fluxo, assim como as relações e as experiências. Valdés foi capaz de, durante uma conversa, transmitir aos seus discípulos a língua culta através da reflexão sobre o uso da língua.

Apoiando-nos na teoria de Valdés, podemos dizer que é possível recorrer à comunidade de várias formas no contexto de ensino de ELE, como, por exemplo, através de exemplos vivos do uso e a transmissão desse conhecimento, ao contrário do que ocorre quando a língua é ensinada de forma fixa e estruturada. A primeira forma estaria inserida na concepção de **língua em uso** e, a segunda, na de **língua como sistema**. Desta maneira, é possível usarmos a concepção de Valdés como base para verificarmos se há em sala de aula no contexto de ensino de ELE para brasileiros, no centro de línguas da UBA, processos de referências autênticas com a língua que está sendo aprendida e como isso ocorreria no processo de ensino e aprendizagem.

### 1.5. Sánches: observar e refletir para aprender

Sánches (1999) critica a língua como sistema, assim como Wittgenstein e Valdés, afirmando que se há conhecimento, e se é possível fundamentar o conhecimento, esse tem de partir da experiência, da observação da realidade concreta, e não de qualquer “coisa” que venha do plano metafísico. Para Sánches (1999), conhecer não é recordar; o fato de termos muita coisa na memória não significa que conhecemos as coisas e que o conhecimento do recordar seja correto. Como vimos anteriormente, conhecer e compreender para Wittgenstein é saber agir num contexto específico e usar a língua apropriando os significados com o contexto com a qual se estabelece na relação do ser com o agora.

A filosofia tradicional de Platão e Aristóteles, que também foi tão criticada por Wittgenstein (1979)- tendo como alvo Santo Agostinho (que seguia a linha filosófica platônica e aristotélica)- afirma que para **sabermos** basta que as “coisas” estejam em nós. Sánches, ao analisar esta ideia, chega à conclusão de que o processo do saber não é assim tão simples. Existem em nós muitas coisas que de fato não conhecemos, como a alma, o intelecto, as faculdades etc. Contudo, até do ponto de vista do senso comum,

diz-se que sabe muito aquele que tem muitas coisas na memória. Quanto maior for a capacidade de memorizar e depois recordar, mais se diz que essa pessoa sabe. Como já foi possível observar, tanto para Sánches quanto para Wittgenstein, isso não pode ser considerado saber.

Este fato pode nos ajudar a compreender algumas ocorrências em sala de aula que iremos expor na análise dos dados. A aprendizagem de uma língua parece estar muito conectada com a capacidade de memorizar, repetir frases e palavras. No entanto isso não pode ser considerado um ato de compreensão quando consideramos as concepções de Valdés, Wittgenstein e Sánches, pois a memória e a repetição não garantem que o aluno realmente compreende o que ele usa. Para Wittgenstein e Valdés, a única maneira de saber se há compreensão é através da observação de como o indivíduo atua e consegue usar a língua de forma criativa. Se ele tem a capacidade, por exemplo, de usar uma mesma palavra em diferentes contextos, aplicá-las em estruturas gramaticais diferentes, de maneira correta, mesmo que naquele momento o significado esteja muito distante daquele tabelado no dicionário.

Sánches afirma sobre alguns aprendizes que poucos estudam a natureza em si mesma:

É por isso que só sabem, como papagaios, recitar aquilo que encontram escrito em outros, desconhecendo inteiramente o que dizem. Desses há nas ciências um grande número, as daqueles que perscrutam a natureza em si, dificilmente se encontrará algum, ou pelo menos são muito poucos, e pelos outros e pelo vulgo são considerados ignorantes (...) (1999, p. 132).

Aqui Sánches faz uma descrição do que podemos caracterizar, de acordo com a nossa concepção de **língua como sistema**, em que regras fixas são apresentadas como o único caminho de alcançar o conhecimento. Assim como Wittgenstein, em *Nada se Sabe* (1999), Sánches afirma que o caminho para a compreensão das palavras é a experiência com o uso das mesmas dentro do contexto dos relacionamentos humanos. Desta forma, ele critica a concepção de que uma língua “pura” é a que deve ser usada para garantir uma confiabilidade em relação ao que as palavras transmitem. Para ele a língua ordinária deve bastar:

Do povo é que parece depender mais, ou mesmo por completo, a significação das palavras, e por isso a ele se deve ir buscar,

efetivamente, quem é que nos ensinou a falar se não o povo? (...) Ora, no povo haverá alguma certeza e estabilidade? De modo nenhum; e, sendo assim, como é que pode haver contínuas modificações nas palavras? Daqui tu não podes fugir. Não tens para onde. Dirás talvez que devemos procurar saber o que as palavras significam para o primeiro que as empregou (1999, p. 87).

Desta forma, a concepção de Sánches que fundamenta este trabalho é a de que se deve ter cuidado com a crença de que a língua “pura”, usada dentro dos padrões estruturais e formais, detém a verdade do conhecimento. Pois as palavras são por sua própria natureza vulneráveis e nem sempre aqueles que apresentam o domínio da retórica ou do falar poético tem a posse do saber. Mas, em se tratando da língua ordinária, podemos confiar mais nas palavras, pois os significados delas são frutos de **relações autênticas** em que o acesso ao saber faz-se pela experiência direta com a língua e com o mundo. Para Sánches, “o verdadeiro saber é conhecer primeiro a natureza das coisas e depois seus acidentes (1999, p. 87)”. Entretanto, neste mundo, a maior parte das pessoas apenas valoriza as verdades transmitidas pela linguagem “enfeitiçada” da ciência. Aquele que tem o dom de observar a natureza das coisas e transmitir isso numa linguagem simples é visto pela maioria, como diz o próprio Sánches, como um ignorante.

Sánches (1999) nos chama atenção para o fato de que nos contextos de ensino e aprendizagem, poucos são os que ensinam dotados de um verdadeiro conhecimento e uma metodologia realmente competente. Para ele

não há nas palavras nenhuma circunstância, nenhuma certeza, nenhuma estabilidade, nenhuns limites”. Todos eles dilaceram as palavras a seu bel-prazer, puxam daqui e dali, e ao seu propósito as acomodam. Daí tantos tropos, tantas figuras, tantas regras, tamanho mistifório, que é de tudo que isso consta a gramática (p. 68).

De acordo com Roca (2010, p.165),

Sánches está preocupado com a necessidade de que os alunos se aproximem da realidade pelos seus próprios meios, com uma postura crítica capaz de por limites à especulação de que a tentativa de criar uma língua pura ou perfeita contaminava o pensamento e a ciência.

Sánchez (1999, p.112) afirma que a inteligência tem a capacidade de por si mesma compreender diretamente as coisas, pois “há coisas que se oferecem à inteligência por si próprias, como há coisas que se mostram ao espírito por meio da sua imagem”. Podemos inferir que nas duas formas a aprendizagem é feita pela inteligência, sem intermediários, o que mostra que todo indivíduo tem uma capacidade natural de aprender sobre as coisas do mundo. E essa aprendizagem natural é o que garante uma compreensão autêntica das coisas. Por isso a língua ordinária, que é fruto de uma relação autêntica do indivíduo com o outro e com seu contexto de vida, pode ser muito mais confiável que a linguagem científica. O indivíduo aprende sua língua materna no contexto social e continua a desenvolver seus conhecimentos na comunidade também. Na escola ele se torna consciente das regras que regem sua língua materna e através da alfabetização aprende a se comunicar através da língua escrita. Assim, um método que incentive e consiga fazer com que o aluno encontre suas próprias formas de observar o uso e a estrutura da língua poderia fazer com que a aprendizagem da LE torne-se mais autêntica, permitindo a criação de significados que correspondam à realidade subjetiva do aprendiz, que é um sujeito que está inserido numa comunidade, relacionando-se com o mundo.

Observemos as reflexões de Sánchez sobre sua experiência como aprendiz:

(...) para isso os professores alteram os sentidos às palavras, de modo que se tornam completamente inteligíveis: “afastam a palavra de significação própria e estragam-nas de tal maneira que a linguagem destes, idêntica a de seus pais nas palavras empregadas, é inteiramente diversa quanto ao sentido delas. Quando vais ter com eles para aprenderes alguma coisa alteram de tal modo a significação das palavras, que tu estavas habituado a empregar, que já não designam mais as mesmas coisas, as coisas reais, mas aquelas que eles inventaram para que, discreteando eles e disputando subtilmente sobre elas como elas lhe parecem em sonhos, e expondo-as no entanto com grande habilidade, tu, ávido de saber e absolutamente ignorante dessas novas coisas, os oiças, admirares, respeites e reverencias como subtilísimos perscrutadores na natureza (...) (1991, p. 241- 242).

De acordo com a experiência de Sánchez, não há no ensino da língua um espaço para que o aluno possa refletir e observar o que é ensinado. Desta maneira, os alunos tão pouco se tornam capazes de desenvolver esta habilidade.

Podemos deduzir, então, que o conhecimento e o desenvolvimento da língua são frutos da experiência, da vivência dos indivíduos e das relações que são estabelecidas

entre eles. Isso parece mostrar que conhecer os aspectos formais e estruturais da língua não garantiria a detenção do saber sobre a mesma. Esta visão pode se contrapor ao ensino da LE nos contextos educacionais que enfatizam o conhecimento dos aspectos estruturais e formais da língua, que muitas vezes não são compreendidos, mas apenas repetidos pelos alunos, pois os próprios professores parecem não despertar nos alunos a capacidade de observar a manifestação da língua e a tentarem desenvolver e ter consciência do conhecimento que já possuem. Os educadores já se colocariam com uma postura de autoridade e dão à ciência e à linguagem científica um valor absoluto que eles mesmos não teriam a capacidade de refletir sobre e questionar. E é desta forma que transmitiriam seus conhecimentos aos alunos, bloqueando suas capacidades criativas de examinar o que os cerca com o olhar baseado nas suas experiências de mundo.

A crítica de Sánches ao ensino de língua faz parte de uma crítica maior com relação à tentativa da ciência de se chegar às verdades do mundo e transmiti-las, pois se o mundo se modifica todo o tempo, e sendo a linguagem parte integrante da natureza, mutável como ele, como pode ela garantir a transmissão de uma verdade absoluta e inquestionável?

De acordo com Sánches, devemos considerar que as línguas se alteram continuamente:

Há livros franceses e espanhóis em que se encontram muitas palavras cuja significação é completamente desconhecida. E entre os latinos não há muitas palavras absolutas, e não se inventam todos os dias outras de novo? Sucede à linguagem o mesmo que a outras coisas - alterar-se completamente com o uso, e a alteração chega a ser tal, que a linguagem degenera por completo e torna-se inteiramente diversa. Daí vem que já desapareceu por completo a língua latina transformada no italiano vulgar de hoje, ao grego sucedeu o mesmo. E, se alguns livros, conservaram sobreviventes as duas línguas, diferem elas tanto do antigo esplendor, que, se Demóstenes ou Cícero cá voltassem e nos ouvissem falar a sua língua, talvez se ririam de nós (1999, p. 215).

O que Sánches quer dizer é que tudo se modifica o tempo inteiro, então na verdade nada podemos saber. O saber deve ser construído a cada dia através da observação e da vivência. O saber deve ser sempre questionado, reavaliado e revalidado ou não, pois as verdades que temos hoje provavelmente não serão as mesmas que teremos amanhã. Mas se não nos abrimos para isso, então estaremos nos enganando com relação às verdades do mundo de uma maneira cômoda. Por isso a língua do povo é



a mais confiável para Sánches, porque ela acompanha o movimento do mundo, da sociedade e das comunidades. A retórica e a linguagem poética permanecem imutáveis nos livros com a sua linguagem perfeita e suas “verdades”, mas muitas vezes seu conteúdo apresenta uma verdade descontextualizada das outras verdades concebidas no momento atual.

A concepção de Sánches nos fornece importantes informações para desenvolvermos os conceitos de **língua em uso** e **língua como sistema** para que o apliquemos na análise dos dados.

## 1.6. Língua em Uso e Língua como Sistema

Neste capítulo traçamos um fio condutor com as concepções de Wittgenstein, Valdés e Sanchés sobre a língua e seus processos de aprendizagem. A ideia central desses autores é a de que a língua é algo que está em constante fluxo, dentro de um complexo sistema comunitário e que abrange uma infinita possibilidade de usos. E para se aprender uma língua é necessário que o falante saiba observar, refletir e saber usar a língua dentro do contexto comunitário.

Também vimos que para esses autores deve-se haver, por parte dos professores, um trabalho que desperte nos alunos a capacidade de refletir e observar a língua em seu uso para que esses sejam capazes de criar relações de sentido e desenvolver significados com o que estão aprendendo. Desta maneira, o pensamento desses autores é o de que os métodos de ensino que valorizam a memorização de estruturas e significados não estão necessariamente fazendo com que os alunos aprendam a língua.

Referenciamo-nos novamente Gadamer (2000) para fortalecer o vínculo entre Wittgenstein, Valdés e Sanchés. O autor afirma que: “(...) só se pode aprender por meio do diálogo” (p.14). E ele ainda acrescenta:

(...) cada vez mais teremos que aprender a lidar com línguas estrangeiras. É com espanto que digo que a importância desse fato parece ainda não ter sido percebida na prática. Não existe mais a forma em que vocês e eu, assim suponho, mais ou menos fomos ensinados a ler e a escrever uma língua estrangeira a partir de um texto. Isso não é normal. O normal é o diálogo, e não consigo frisar suficientemente que é de fato nisso que o nosso mundo tem possibilidades crescentes (GADAMER, 2000, pp.19.29).

Neste texto, Gadamer fala sobre a importância do diálogo no ensino de línguas estrangeiras para que ocorra o processo de aprendizagem. Para Gadamer, o mais importante é “despertar o prazer com a aprendizagem” (2000, p.21).

Seguindo essa perspectiva sobre o ensino e aprendizagem de línguas, a pesquisadora Roca identificou em pesquisas feitas em sala de aula que

com efeito, em muitos casos se confundia contexto com um jogo pré-elaborado cujas regras não vinham do relacionamento estabelecido entre duas pessoas, em presença total. Por sua vez, o uso, se referia a uma série mais ou menos extensa de situações nas quais as estruturas e

o vocabulário trabalhados numa determinada unidade de estudo poderiam parecer (2009, p. 158).

Roca formou um grupo de pesquisa que observava aulas de espanhol para brasileiros em escolas públicas com enfoque em língua em uso e com base em autores que estamos utilizando nessa tese. Durante a pesquisa, Roca desenvolveu o termo “falante autêntico”. Segundo Roca (2009, p. 155),

O termo “falante autêntico” se refere tanto ao falante nativo quanto ao não-nativo, desde que seja coerente com seu pensamento e intenção. A coerência é um dos elementos de controle de qualidade da produção do aluno, embora no nosso projeto a ênfase em sua avaliação tivesse seguido critérios diferentes. Se no contexto de ensino a ênfase recaía nos aspectos formais, na aplicação dos nossos projetos deveríamos atender a coerência interna, mesmo que contradizendo a convenção linguística.

Os autores que representam a linha hispânica e que foram as bases para o desenvolvimento dos estudos de Roca são: Juan de Valdés, Juan Huarte de San Juan e Francisco Sánchez. Martin Buber, que apesar de não ter origem espanhola, também compõe essa linha teórica por dizer coisas que complementam muito esses outros autores. A pesquisadora reuniu esses pensadores como recurso pedagógico para criar o conceito de “mentalidade do converso não assimilado”.

De acordo com Roca (p. 145, 2009),

seu pensamento filosófico, de cunho antropológico, percorre uma transversal que se inicia na conturbada sociedade hispânica dos séculos XV e XVI, em face da homogeneização das diferentes culturas que integravam a sociedade peninsular, e vai até as indagações sobre a língua e relacionamento humano, levantadas na Europa central durante o século XX”.

Para Roca, “o princípio que dá sustentação a este grupo se caracteriza por manter e propagar valores inerentes ao devenir histórico do judaísmo, que almeja compreender o essencialmente humano através do princípio de relação” (p. 145).

No que diz respeito à língua, Roca diferencia duas vertentes: A primeira seria a mentalidade do “converso não assimilado”, em que o saber em relação à língua é desenvolvido pelo próprio conhecimento, partindo de um “princípio de relação”. A

língua aqui é vista como “atividade humana, fruto de um consenso da comunidade de falantes, consciente do seu uso”. Segundo Roca,

na segunda vertente, a língua é um reflexo do projeto político estatal centralizador, que passa pela adequação ao método como um caminho para o desenvolvimento ético e moral. A língua, neste caso, é vista como uma ferramenta para instruir os indivíduos-alunos sobre convenções elaboradas e, assim, adequá-los às exigências dos estados modernos (p. 146).

Roca observou que tanto o falante nativo quanto o não-nativo criam variantes próprias durante o processo de aquisição de linguagem, e a consciência de estar criando uma essa variante é o motor de novas fases de aprendizagem: “A característica comum aos falantes (tanto o nativo quanto o estrangeiro) seria a aprendizagem a partir de experiência como usuários da língua. Portanto, a experiência de mudança constante é o que orienta e retrorrienta seu desempenho”. (p. 156). Cañas, uma das pesquisadoras que participou do projeto, relata:

Aquele dia, a aluna me chamou e me perguntou, *Rocío ¿cómoves mi texto?* Eu passei a pergunta para ela: *¿cómovestú tu texto?* Tocada pela inquietudes e o nervosismo falou: *no sé, mi texto no está correcto, no me gusta formalmente, no es bonito, no está bien, no hay coherencia, las ideas están sueltas y siempre tiene errores.* A proximidade que seu texto escrito tinha com a fala (fragmentação, reiterações, implícitos, quebras de sentido) criava nela a sensação de estar fora das diretrizes da gramática, sem saber que esse passo da sintaxe da fala à sintaxe da escrita é um processo gradativo no qual amadurecem processos de pensamento em relação às necessidades comunicativas; um processo necessário para ter uma experiência orgânica e viva como usuário da língua. A radiografia da sua fala deixava ver como a aluna estava se relacionando com a língua, condicionada pelo ideal formal que impõe a gramática, cujo princípio organizador é *o correcto* e do qual deriva-se *o bonito*. Como consequência desta relação com a língua, minha função como professora deveria ser a de julgar se era ou não correcto o que estava escrevendo, se o texto tinha muitos ou poucos erros, se estava bem escrito, isto é, se atendia às minhas expectativas formais como suposta autoridade do conhecimento gramatical. Por isso, a pergunta de *¿cómoves mi texto?* E por isso, o desconcerto quando minha resposta é sua pergunta. Ela se responde adotando as palavras do professor, juiz da beleza e correção da língua que o aluno usa. (Cañas *apud* Roca, p. 156)

A concepção tradicional da linguagem nos mostra que preocupar-se com o aspecto formal da língua e compreender os significados mais concretos das palavras é importante. Entretanto a aprendizagem não deve estar somente focada nisso. Uma língua é algo que se cria e se recria todo o tempo por uma comunidade que a usa e o aprendiz deve ser capaz e ter instrumentos para acompanhar esse movimento natural de uma língua.

Assim, com base no que foi exposto neste capítulo, desenvolvemos o conceito de **língua em uso** e **língua como sistema**.

### 1.6.1. Língua como sistema

Caracterizamos **língua como sistema** a língua ensinada e aprendida a partir de métodos institucionais que valorizam mais as características estruturais, formais, assim como os sentidos pré-estabelecidos das palavras sem que haja uma autêntica correspondência com os sentidos e conhecimentos que os alunos necessitam para construir suas próprias referências do que está sendo aprendido com as suas experiências de mundo e vivência. Na visão da língua como sistema não há espaço para diálogo e em geral o professor representa uma figura de autoridade que transmite o conhecimento. Neste contexto o saber do aluno não é considerado e esse deve se adequar aos métodos de ensino já estabelecidos. Neste modelo são mais comuns a aplicação de exercícios que enfatizam a estrutura como preenchimento de lacunas, repetição de frases memorizadas, uso de temas que não necessariamente são do interesse dos alunos. As aulas não enfatizam a construção do conhecimento na forma conversacional, o aluno não é estimulado a refletir e a pensar, mas apenas a escutar e reter o conteúdo ensinado.

### 1.6.2. Língua em uso

Caracterizamos nesta pesquisa **língua em uso** como a língua que é ensinada e aprendida de forma natural, com base em referências autênticas que o aprendiz cria de acordo com a sua vivência e contato com a sociedade. No contexto do ensino de línguas, a língua como fluxo se caracteriza nos momentos em que os alunos conseguem conectar as estruturas, formas e significados das palavras com a sua vivência e experiência de vida no contato com a comunidade. Nos contextos de ensino em que a língua em uso é valorizada, há espaço para diálogo e para que os aprendizes expressem suas opiniões e sensações sobre temas que estejam de acordo com a sua realidade. Aqui o professor não é uma autoridade responsável por transmitir o conhecimento, mas sim um mediador sensível e capaz de observar e desenvolver seu método de ensino de acordo com a necessidade dos alunos. A forma dialógica é o método que garante a construção da aprendizagem através da troca e integração dos diversos conhecimentos que alunos e professor possuem.

## CAPÍTULO 2: LÍNGUA, CULTURA E ENSINO

Pelo fato desta pesquisa ter sido desenvolvida com base na coleta de dados no contexto de ensino e aprendizagem de espanhol como LE por aprendizes brasileiros em processo de imersão na Argentina, consideramos importante não apenas desenvolvermos os conceitos sobre língua, mas também de cultura e como esta se manifesta no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira. Tanto no processo de ensino e aprendizagem da **língua como sistema**, quanto na **língua em uso**, a comunidade, suas formas de vida e a forma de fazer referências sobre o mundo está conectado com a cultura daquela sociedade que usa aquela língua, de acordo com autores como Hall, Celani, Santos, dentre outros, como veremos ao longo desse capítulo. Além disso, os autores que utilizamos no primeiro capítulo estão constantemente fazendo conexões entre a língua e o contexto social, o que chamamos de **língua como fluxo**. Portanto, acreditamos que compreender como os fatores culturais e sociais se conectam com o ensino e a aprendizagem da LE seja tão importante quanto compreender a concepção de língua para este trabalho.

Optamos por coletar diversos artigos na grande área da linguística que desenvolvem estudos sociológicos e antropológicos e que contribuem para o fortalecimento da base teórica desta tese. Seleccionamos artigos que nos ajudam a compreender esses conceitos, assim como outros que trazem dados que contribuem com a nossa pesquisa sobre aprendizagem de espanhol como LE por brasileiros na Argentina.

Para Hall (2000, p.47), “toda língua é cultura”. A cultura de uma língua pode propiciar que processos de identificação com tudo o que uma língua estrangeira pode envolver ocorram (desde sua materialidade linguística até os singulares sentidos presentes no discurso dos sujeitos que a fala).

Segundo Hall (2000), uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados à nossa pertença às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. De acordo o autor, no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes, dizemos que somos brasileiros, ou portugueses, ou argentinos, ou espanhóis. De acordo com Hall, (2000, p.47), “obviamente, ao fazer isso estamos falando de uma forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente

impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial”. O autor afirma que

as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (2000, p. 50).

A língua, que é o meio que as pessoas de um país utilizam para se comunicar, é uma das principais características de uma cultura. Para o autor,

nós temos a tendência de perceber a realidade estritamente no contexto da nossa própria cultura; esta é uma realidade que nós “criamos”, não necessariamente uma realidade objetiva, se é, aliás, que existe algum tipo de objetividade neste último senso (Hall, p. 123).

Conectamos a teoria de Hall com a de Brown (1986) na construção da referência da palavra cultura, palavra essa, que no contexto desta pesquisa, exerce o papel de um dos pilares da tese. De acordo com Brown (1986), podemos pensar que o universo significativo em que cada ser humano existe não é uma realidade universal, mas uma “categoria de realidade” que consiste de recursos seletivamente organizados consideradas significantes pela sociedade na qual ele vive. A visão de mundo de uma pessoa, a identidade própria, e sistemas de pensamento, ações, sentimentos e comunicação podem ser perturbados pela mudança de uma cultura para outra. Conseqüentemente, compreender a língua que é usada entre os indivíduos para comunicar este mundo também pode ser algo complexo e até mesmo confuso: “o que parece para você ser uma percepção exata e objetiva de uma pessoa, um costume, uma ideia, é, às vezes, desinteressante ou artificial na visão de uma pessoa de outra cultura” (BROWN, 1986 p.123).

Desta maneira, consideramos relevante que estes aspectos sejam levados em consideração no contexto de ensino da LE, pois o aprendiz, além de estar aprendendo uma nova língua, com base na teoria de Brown (1986) e Hall (1986), ele também está entrando em contato com uma cultura diferente da sua. Considerando que o grupo de alunos observados nesta pesquisa está em um processo de imersão cultural em Buenos



Aires, Argentina, estes aspectos se tornam ainda mais importantes para esta pesquisa. Podemos pensar que, à medida que o aluno vai incorporando e vivenciando os aspectos culturais na sua vida diária, mais instrumentos ele adquire para criar a rede de referências e significados necessários para que ele aprenda a LE.

Para Brown (1986), a cultura guia o comportamento das pessoas em uma comunidade e está incubada na vida familiar. Ela determina nosso comportamento em grupo e nos ajuda a saber o que os outros esperam de nós e o que acontecerá se não satisfizermos suas expectativas. A Cultura nos fornece bases para sabermos o quão longe podemos ir como indivíduos e qual é a nossa responsabilidade para com a sociedade. Sendo assim, podemos pensar que o que o indivíduo é, a forma como ele se identifica, é moldado pela cultura do seu país de origem. Ou seja, o aprendiz que está em processo de imersão traz consigo, na sua construção como indivíduo, todo um aparato cultural que o faz ser como é. Ao entrar em contato com a nova cultura ele deverá lidar com várias diferenças e começar a construir uma nova rede de significados que irão também, ao longo do tempo, ser incorporados na sua subjetividade, na sua forma de ser, se relacionar, se expressar e atuar no mundo.

Woodward (1997), pesquisadora que publicou em parceria com Hall, afirma que ao analisar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado. De acordo com Woodward (1997), a representação se define como as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornem possível aquilo que somos e aquilo no que podemos nos tornar. “A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia favorecem possíveis respostas às questões: “Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”(1997, p. 17).

Para Woodward (1997), a ênfase na representação é o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais que levam, assim, à preocupação com a *identificação*. Esse conceito que descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja com resultado de supostas similaridades, tem sua origem na psicanálise.

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. A autora afirma que

cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (p.41).

Woodward (1997) afirma que a subjetividade deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem de LE. A subjetividade, de acordo com a autora, é a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos como identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-los como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

Na mesma obra em que encontramos o texto de Woodward, também há o artigo de Silva (1997), que complementa os pensamentos de Hall e Woodward. Para o autor, a identidade parece ser fácil de definir porque ela parece ter referência a si própria. E a diferença também é concebida como uma entidade independente. “Ela é branca, ela é argentina, ela é mulher” (p.74). A identidade aqui é concebida como auto-referenciada. A identidade e a diferença simplesmente existem. Para Silva (1997), as duas estão numa relação de estreita dependência. Quando um sujeito diz que é brasileiro está fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro”- ponto. Entretanto, só é preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros.

Para o autor,

a afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, quase interminável (...). A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer “sou brasileiro”. Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde (...). As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. A identidade e diferença são, pois, inseparáveis (1997, p. 75).

Ainda de acordo com Silva (1997), além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de *criação*, o que significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. A identidade e a diferença são resultados de atos de “criação linguística”. A identidade e a diferença têm que ser nomeadas. A definição de identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais.

## 2.1. Cultura e identidade no ensino de LE

Pelo fato de considerarmos de extrema importância a maneira como se trabalha as questões culturais no contexto de ensino de LE, encontramos a proposta pedagógica de Silva (1997) que utilizamos como base para observar o contexto de ensino de LE dos alunos do Centro de Línguas da UBA. O autor desenvolve alguns métodos pedagógicos para se trabalhar as diferenças culturais e sociais no contexto educativo, que ele nomeia como “Pedagogia como diferença”. Para ele, a questão do multiculturalismo não pode ser trabalhada como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Segundo o autor,

na educação o outro como cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo que é um problema pedagógico curricular (...). O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é o corpo diferente (p. 97).

Acreditamos que Silva nos oferece uma boa base para um desenvolvimento pedagógico que inclua as diferenças culturais e o conhecimento adquirido através da imersão como um grande leque de possibilidades temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, já que o tema desta pesquisa é aprendizagem de LE. As estratégias político-pedagógicas apontadas por Silva são (1997, pp. 98,99):

1ª - Liberal: Deve estimular e cultivar bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a natureza humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas - no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é estranho.

2ª - Terapêutica: Para essa perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas. A estratégia pedagógica seria tratar psicologicamente essas atitudes inadequadas. Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes. Dinâmicas

de grupos, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem.

3ª. Intermédio entre a primeira e a segunda: A rotina pedagógica e curricular das escolas geralmente consistem em apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Aqui o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais, essa estratégia as reforça ao construir o outro por meio de categorias do exotismo e da curiosidade.

Para Silva (1997), de modo geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum tipo de confronto e dissonância. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam pessoas em determinadas identidades culturais que as separam por meio da diferença. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença faz-se necessário explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é nunca um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Por outro lado, os estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. Deve-se favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. De acordo com Silva, “a diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva” (p.100)

O autor acima citado ainda afirma que:

respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu, significa deixar que o outro seja diferente (1997, p.101).

Aqui podemos fazer uma relação com os autores que utilizamos no primeiro capítulo. Tanto no contexto da **língua como sistema** como da **língua em uso** seria necessária a compreensão de elementos culturais para que haja o processo de significação e compreensão de uma língua, pois a língua representaria as coisas do mundo em que os falantes estão vivendo. Consideramos nesta pesquisa que esta compreensão de elementos culturais poderia ser desenvolvida de duas maneiras que são evidenciadas por nós: vivenciando esses elementos na cultura de origem da língua que se quer aprender, ou seja, por imersão; ou frequentando um curso de línguas. Vale ressaltar que chamamos o primeiro contexto de aprendizagem de **língua em uso** e o segundo de **língua como sistema**.

Consideramos os métodos pedagógicos de Silva (1997) relevantes para esta pesquisa, pois sua teoria nos possibilita observar e refletir sobre como a cultura argentina é abordada em sala de aula, assim também sobre como os alunos se identificam ou não com os elementos apresentados durante a aprendizagem. Sendo a cultura um fator de extrema importância para a aprendizagem de uma LE, consideramos que observar como ela é trabalhada em sala de aula pode favorecer ou não a criação das referências e significados necessários para a aprendizagem do espanhol.

Celada (2010) também desenvolve importantes reflexões sobre o contexto de ensino da LE, especificamente, da língua espanhola. De acordo com a autora, o processo de aprender uma língua estrangeira em contexto formal, que nesta pesquisa chamamos de contexto de ensino, requer que o sujeito da enunciação se inscreva na ordem da outra língua. Ele afirma que o aluno aprende exposto ao funcionamento de uma memória. E, portanto, há o estranhamento provocado por outras formas de dizer. Ele se deixa afetar por ele mesmo e é capturado por tais formas como efeito do que a autora chama *de identificação*.

Para Celada (2010), ao pensar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, esta irá expor o sujeito a um universo de novos sons e outros sentidos e, que por ele, haverá um regime de estranhamento que terá uma incidência sobre a relação do que ela chama de **assujeitamento** e, portanto, de forte e alta determinação. Em toda essa complexidade, o aprendiz deverá se sujeitar ao funcionamento de outra memória do dizer e, como efeito, vivenciar as *(re)significações e (re)acomodações* identitárias que o

afetam ao longo da aprendizagem formal. Isso nos ajudar a entender o que se quer dizer quando se fala em **assujeitamento**, pois a exposição à alteridade que todo processo de ensino de uma LE implica, alterará o sujeito em, ao menos, dois dos sentidos que o significante evoca no espanhol: produzindo inquietude, por causa do estranhamento; e provocando deslocamento, que interpretamos que ocorrem por movimentos de identificação e, inclusive, de resistência ou contra- identificação (p.193). Desta forma, o aprendiz se torna capaz de ser capturado por novos dizeres e sentidos, ao identificar-se com eles, e desapegar-se de evidências e prejuízos, com os quais se deixa identificar.

Motta (*apud* Celada, 2010, p.194) chama de “Regularização da memória” os jogos de adequação e não adequação: os sujeitos deixam marcas de que tais estruturas foram estudadas e que se vinculam à memória representada.

Essa memória deixará de estar no plano da representação para passar a formar parte do dizer desse sujeito um tanto constitutiva. Já não haverá uma distância ou uma intermediação por parte dele mesmo, já não haverá marcas de que ensaia “recordando” ou “repetindo” por efeito de obediência vinculada a um modo de aprender pautada pela racionalização. O aprendiz, tomado por uma memória que há passado a constituí-lo e a qual se há sujeitado, no sentido de que será sujeito nesta outra língua e seu dizer coincidirá com o funcionamento da memória desta: sua enunciação estará nessa ordem (...). A memória representada sobre certas formas de funcionamento da língua produz conhecimentos e não coincidências com respeito aos modos possíveis do dizer em espanhol (pp.196-197).

Podemos, desta maneira, relacionar a teoria de Celada com o processo de representação e criação de significados que já mencionamos no primeiro capítulo. De acordo com os autores lá mencionados, para que se aprenda uma língua é necessário que neste processo o aprendiz se identifique e crie relações autênticas com os elementos da nova cultura que são trazidos pela LE. Ao ir criando essas identificações, naturalmente o aprendiz também vai estabelecendo uma rede de relações que o fazem identificar os sentidos e as estruturas da nova língua que ele está aprendendo.

Quando Celada (2010, p. 196) afirma que “já não haverá marcas de que ensaia “recordando” ou “repetindo” por efeito de obediência vinculada a um modo de aprender pautada pela racionalização”, ela está legitimando o fato de que no processo de aquisição de LE, à medida que o aprendiz vai criando suas próprias referências, os jogos de memorização e repetição não são necessários. Portanto podemos deduzir que uma abordagem pedagógica que facilite o processo de referências autênticas do aprendiz com a cultura e com a língua poderia

auxiliá-lo no processo de identificação com as novas informações culturais e linguísticas com as quais ele está entrando em contato.

Celada (2010) afirma que não se pode falar de erros no processo de aprendizagem do espanhol como LE, mas de marcas dos trajetos dos sujeitos que devem investir subjetivamente e passar por processos de inversão. Apesar dos movimentos de “vai e vem”, ela observou através de pesquisas que há um efeito de coerência discursiva que funciona como indício de que os aprendizes estão sendo capturados pela memória do seu dizer, e sua enunciação, de pouco a pouco, se inscreve nessa ordem. Ou seja, isso estaria de acordo com o conceito de **língua em uso**, no qual se prioriza a coerência do dizer do aluno, ou, em outras palavras, se aquilo que ele está dizendo expressa verdadeiramente as suas emoções, sensações, experiências, sentimentos, opiniões, dentre outros, ainda que a língua não esteja sendo usada dentro do padrão considerado “correto”.

De acordo com Celada (2010), trabalhar essas ocorrências como marcas e não erros pode passar a funcionar como um trajeto que poderá avaliar o sentido de interpretar e não só corrigir:

Um aprendiz não deve ser sufocado pelo funcionamento de uma língua estrangeira e que, a contramão da homogeneidade imaginária desta ou dos processos que organizam sua normativa, pode realizar um agenciamento de sua enunciação deixando marcas de sua forma de se dizer, em nosso caso, brasileiro, nessa língua. (p. 201)

Para Celada (2010),

toda língua é cultura: A presença da cultura de uma língua pode propiciar que processos de identificação com tudo o que uma língua estrangeira pode envolver (desde sua materialidade linguística até os singulares sentidos presentes no discurso dos sujeitos que a falam), sejam de fato vivenciados pelos aprendizes, alimentando movimentos importantes para que o processo de aprendizagem aconteça (p.82).

Durante observações de dados de sala de aula, Celada (2010) percebeu que a subjetivação (os processo internos do indivíduo) tem uma grande função na aprendizagem da língua. Ela decide usar a palavra “marcas” e não “erros”, porque essas expressões são expressões do eu e não erros linguísticos, em sua visão. São “posições



simbólicas” ou “posições do sujeito” com relação à exterioridade: a história, o interdiscurso, o inconsciente.

O espanhol e o português brasileiro, com respeito ao sujeito do discurso, errante, se continuam, se encontram, se separam, se distinguem, atravessando-se e entrelaçando-se em uma fronteira que Celada (2010) interpreta como “(des)continuidade”. Por isso a autora define esse sujeito como errante, porque “cada uma dessas línguas afeta a outra no registro que justamente consagra o equívoco” (p.57). Pensamos que os referidos efeitos são passíveis de serem pensados com relação às duas línguas, o português e o espanhol, justamente pelo trabalho de separação (a partir de uma memória comum).

Assim, Celada dá ao espanhol o estatuto de língua *singularmente estrangeira* (p. 57). Com isso a autora aponta que o espanhol e o português são línguas em (des)continuidade, ou seja, elas são diferentes, ainda que tenham uma memória comum. Quando Celada afirma que “cada uma dessas línguas afeta a outra no registro que justamente consagra o equívoco”, ela está se referindo ao fato de que ao mesmo tempo em que essas línguas possuem identificações, elas possuem importantes diferenças. Por isso o aprendiz do espanhol é chamado pela autora como “errante”, pois os registros que ele possui na memória são marcas dessa (des)continuidade.

Celada (2010) afirma que deve haver por parte dos professores uma preocupação em identificar na produção do aprendiz o que de fato é erro e o que é apenas marca da língua materna no processo de aprendizagem. Podemos inferir que se o professor também apresenta uma concepção que chamamos nesta pesquisa de **língua como sistema**, ele terá a tendência de considerar esses processos de interferência como erros, já que eles não terão o padrão culto da língua. Entretanto se o professor conceber a **língua em uso** e tiver consciência de que no processo de aprendizagem do espanhol como LE a língua portuguesa vai ser utilizada inicialmente como referência para a criação de significados, ele poderá melhor avaliar **os usos** que os alunos fazem da língua. Após um determinado tempo de estudo, o aluno provavelmente conseguirá perceber as diferenças entre as duas línguas, conseguindo adquirir um grau de conhecimento maior, e, logo, irá melhorar seu desempenho linguístico – tanto o culto quanto o coloquial.

## 2.2. O imaginário do brasileiro na aprendizagem do espanhol como LE

Para Santos (2010), a relação dos brasileiros com o português (LM) influencia sua relação com o espanhol como LE. A pesquisadora desenvolveu um interessante artigo sobre o imaginário dos aprendizes de Espanhol e constatou os seguintes dados:

A divisão prévia de “português Brasileiro”, “Espanhol da Argentina”, “Espanhol da Espanha”, faz mais que consolidar estereótipos e reforçar categorias representacionais previamente estabelecidas, no lugar de averiguar como os aprendizes dividem imaginariamente as línguas e suas variedades. A favor da opção feita, se pode afirmar que é sempre necessário fazer um certo recorte metodológico e se há decidido restringir as categorias e permitir uma manifestação livre sobre cada uma delas (p. 87).

SANTOS (2010, p.85), fez um questionário para que os aprendizes dissessem o que pensavam sobre o espanhol da Espanha e da Argentina e constatou que, em seus imaginários, destacavam-se as seguintes percepções:

**ESPAÑHOL DA ESPANHA:** correção, perfeição, universalidade e riqueza - por ser modelo de origem é visto como o mais correto. O prestígio também está relacionado com o poder político e econômico da Espanha, que moldam as representações sobre o espanhol e suas variedades; **ESPAÑHOL DA ARGENTINA:** pejorativo: muito duro, requintado, incompreensível, rude, péssimo, horrível, sonoridade estranha, estridente, pesado, fechado, antipático, arrogante, prepotente, forçado. Outros adj.: seco, forte, imponente, sensual, diferente, interessante, cantado.

Para mostrar como a visão da própria língua pode influenciar a concepção da LE, SANTOS (2010) fez uma interessante comparação com o que esses mesmos aprendizes responderam fazendo uma comparação entre o português do Brasil e o de Portugal, sob o ponto de vista dos alunos brasileiros. Para a pesquisadora, os brasileiros têm dificuldade com a própria língua por essa ser cheia de regras (norma culta, português escrito) e ser muito diferente do português coloquial. Santos (2010) verificou que, para os aprendizes, a língua coloquial é: “mal falada, falada pelo povo – o que torna a língua pobre, mal estudado, mal interpretado” (p.87). Alguns disseram que ela é: “rica na variedade de formas, cheio de diferenças; mistura; salada mista; multifacetada (junção de vários idiomas); aumentativa (uso de” cheio”, “grande”, “muito”: hipérbole)” (p.87).

É interessante notar que, ao ser comparado com o português de Portugal, a visão dos alunos da pesquisa de Santos sobre o português do Brasil se modifica e passa a ganhar outros adjetivos:

**PORTUGUÊS BRASILEIRO comparado ao Português de Portugal:** bonita; agradável; rica; difícil; compreensível; familiar; difícil; mais descontraído que o de Portugal; gostoso de falar e ouvir; língua fácil; cheia de gírias, bem diferente do de Portugal, mais melódico, mais informal, falado com jeitinho brasileiro (p.98).

Ao ser comparado com o português de Portugal, há um relaxamento com a língua oral do português do Brasil que se opõe à rigidez da norma culta e um afastamento do português europeu. Os resultados encontrados por Santos (2010, p.98) foram:

português culto versus português coloquial, português escrito versus português oral, português da gramática versus português falado, português europeu versus português brasileiro, português difícil versus português fácil, português bem falado versus português mal falado, português cheio de regras versus português cheio de jargões e estrangeirismos, português formal versus português informal, dentre outros.

Os brasileiros são divididos e obrigados a moverem-se entre o “gostoso de falar”, o “mal falar” e o português de “falar difícil” e “bem falar”. Ou seja, o português culto está associado a valores positivos e a temas como beleza, riqueza, correção, formalidade, ainda que o associem a algo distante e difícil. O português popular se considera, ao contrário, errado, feio, vulgar, desordenado e destituído de prestígio social, apesar de estar mais próximo do falante. Desta maneira, identifica-se que o primeiro está associado às categorias de identidade e distância, e, o segundo, à identidade – distância; alteridade -proximidade.

Assim sendo, o português do Brasil estaria mais próximo do espanhol da Argentina. A conclusão de Santos (2010) é a de que tanto o espanhol como o português são línguas representadas de modo fragmentado e, muitas vezes, em relação de oposição, mas esta fragmentação não se refere unicamente à variação regional, dialetal ou social, que são características de qualquer língua, se não também ao fato de que estas línguas estão divididas por processos históricos, pelo passado comum, memória, que faz com que falemos, na maior parte da América Latina, línguas de países europeus,

impostas por processos de colonização. Devido ao passo do tempo e a independência política dos países latino-americanos, se reconhecem atualmente, nessas formas linguísticas, variações e diferenças em relação aos dialetos europeus.

Com base na pesquisa de Santos (2010), podemos inferir que o processo de imposição de diferenciação linguística deixa marcas do passado colonial, das discrepâncias político-econômicas entre as línguas metrópoles e as ex-colônias, e uma ruptura com relação com a língua materna que, ao estar reforçada pelas coincidências históricas, se projeta sobre a relação com a língua estrangeira. Podemos pensar que se o aluno tem uma referência negativa do português oral, ele poderá transferir esta perspectiva também para o espanhol oral no processo de aprendizagem.

Algumas transferências da LM para LE foram constatadas na pesquisa de Santos (2010), assim como na pesquisa de Celada (2010). Para Santos (2010), tal transferência pode fazer tanto que se repitam determinadas sensações de dificuldades e fracassos a não poder ter acesso a uma língua correta, ideal e perfeita, ou que surjam sensações acolhedoras de familiaridade e de prazer em relação com a riqueza e a variedade linguística. Para a autora, o aspecto da transferência das representações pode ser dominante para cada aprendiz e como vai interferir na aprendizagem é muito difícil de prever e controlar.

Esta observação de Santos se conecta com a concepção sobre a língua que desenvolvemos no primeiro capítulo e com a nossa concepção de **língua em uso** e **língua como sistema**, pois a concepção de língua que alunos e professores têm pode influenciar muito no processo de aprendizagem do espanhol como LE. O aluno pode sentir-se fracassado se o método de ensino tiver a concepção de **língua como sistema**, pois neste contexto há uma tendência de se valorizar os aspectos formais da língua, e, o que não se aproxima disso, normalmente é visto como erro, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. Como é comum que nos estágios de aprendizagem haja transferências da LM para a LE na criação de referências de sentido, assim como desvios próprios do processo de aprendizagem de uma LE, uma abordagem pedagógica que consiga fazer com que o aluno aceite esses desvios como um processo natural pode contribuir de maneira positiva. Na concepção de **língua em uso** os desvios da língua padrão no processo de aprendizagem devem ser considerados como algo natural que vai

se aprimorando à medida que o aluno vai se tornando capaz de criar referências autênticas com a língua.

Passamos então a pensar na possibilidade de que talvez os alunos poderiam desenvolver melhor o processo de compreensão da língua se partissem da base das suas próprias experiências de mundo, numa interação mais plena com seus professores e colegas, o que seria chamado por Roca de “falante autêntico”, que já apontamos na primeira parte desta tese.

Roca (2009) observou que tanto o falante nativo quanto o não-nativo criam variantes próprias durante o processo de aquisição de linguagem, e a consciência de estar criando essa variante é o motor de novas fases de aprendizagem:

“A característica comum aos falantes (tanto o nativo quanto o estrangeiro) seria a aprendizagem a partir de experiência como usuários da língua. Portanto, a experiência de mudança constante é o que orienta e retrorienta seu desempenho”. (p. 156)

A partir da observação de Roca, podemos inferir que quanto mais o conteúdo desenvolvido na sala de aula estiver coerente com as próprias referências de mundo do aprendiz, melhor será o desempenho do aluno no processo de aprendizagem. Ou seja, se houver uma identificação autêntica do aluno com os temas e as estruturas trabalhadas pelo professor, a tendência é que este aluno tenha mais base para desenvolver os novos significados que ele precisa criar para a LE que ele está aprendendo, que, no caso desta pesquisa, é a língua espanhola.

Na pesquisa feita por Roca com ensino de espanhol no Brasil, ela constatou, dentre outras coisas, que a ênfase nas questões formais inibe os processos de pensamento:

(...) em movimentos de relações internas que passavam para a fala sem demasiadas censuras, ou seja, com um mínimo de estrutura formal, recebeu no nosso projeto o nome de sintaxe. Elas poderiam ser estruturas coerentes, embora não atendessem aos padrões formais mínimos dos parâmetros acadêmicos. Eram coerentes no nosso modo de avaliar, porque exprimiam com clareza o estado mental e anímico dos alunos. Foi através da fundamentação teórica que entendemos a essência desse tipo de escolhas como vinculadas ao tipo de relacionamento que o indivíduo estabelecia com a divindade, isto é, com a sua dimensão criativa, com a sua capacidade para criar

conceitos e para lidar com o mundo de emoções internas e para fazê-lo segundo o uso da língua ordinária e cotidiana. (2009, p. 162).

Roca observa na pesquisa que quanto mais próximo o conteúdo está da realidade do aluno, expressando seus pensamentos, ideias e sentimentos, melhor capacidade ele apresenta para criar novas referências linguísticas, ainda que a estrutura formal não esteja completamente dominada.

A aplicação do projeto de pesquisa de Roca (2009, p. 169) também evidenciou que<sup>5</sup>

1. O contexto de ensino está centrado na escrita, inclusive no caso de línguas vivas.
2. A abstração da língua escrita se afasta da corporeidade espontânea que gerou a fala.
3. A ênfase nas questões formais inibe os processos de pensamento dos indivíduos.
4. O contexto de ensino de línguas substitui o princípio de relação essencial por uma necessidade de adequação (observação minha: autoridade – medo – opressão).
5. A necessidade de adequação acelera o processo natural da língua e transforma o processo de aquisição com base na experiência de uso (pragmática) em uma aprendizagem em método (gramática).
6. O método focaliza as convenções, que são consequências de uma operação intelectual, e não de uma negociação de sentidos.
7. O estudo da convenção entende a língua como um conjunto de regras contextualizadas.
8. O contexto de ensino substitui o princípio de relação pela convenção.
9. O contexto de ensino não permite relacionamentos autênticos porque obriga a fazer da prática da língua uma simulação.
10. Uma identidade baseada na simulação é contrária à formação legítima das línguas naturais.

---

<sup>5</sup> Elencamos integralmente os pontos evidenciados pela autora Roca.

Como Roca (2009) afirma, a língua não deve ser concebida como objeto de conhecimento, mas como manifestação falada e escrita da vivência dos seres humanos e da relação desses com o mundo que os cerca. Assim, podemos refletir sobre como a língua é ensinada nas instituições. Desta forma, elaboramos, então, as seguintes questões, e se seria possível que isso acontecesse em sala de aula: como a instituição poderia transmitir para os aprendizes uma concepção de língua que não é vista apenas como um complexo de estruturas e regras, mas como uma prática que abrange uma grande variedade de usos?

Neste capítulo desenvolvemos reflexões sobre a importância do conhecimento cultural no contexto de aprendizagem da LE para a criação de referências linguísticas que irão permitir ao aprendiz que ele crie uma relação autêntica com a língua, à medida que ele compreende, a partir das suas experiências com a comunidade, o mundo que a LE expressa. Apresentamos as concepções pedagógicas de Silva (1997) que falam sobre métodos que podem ser utilizados para se trabalhar os aspectos culturais e as diferenças culturais no contexto de ensino. Com base na teoria de Celada (2010), vimos que a cultura e a LM (português) do aprendiz produz interferências no processo e aprendizagem devido aos processos de transferência da LM para a LE (espanhol). Celada aponta maneiras de se trabalhar com essas marcas linguísticas, que não são necessariamente erros, mas a materialização de aspectos subjetivos do aluno que ainda traz consigo fortes referências da sua cultura e da língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola. Roca (2010) apresenta a interessante visão de que as construções das referências da língua espanhola devem estar conectadas com a realidade do aluno, com suas experiências de mundo que ele compartilha com a comunidade. Assim, sua teoria dialoga com a teoria de Celada no que diz respeito à coerência que deve estar presente na produção do aluno, ainda que esta se desvie do padrão culto do espanhol. A coerência é a marca que expressará a forma como o aluno está desenvolvendo sua aprendizagem do LE. Para Roca (2010), focar a atenção nos aspectos formais da língua pode inibir o processo de pensamento, criatividade e construção das referências necessárias para a aprendizagem do espanhol. Sendo assim, podemos inferir que o aluno deve ter em sala de aula a liberdade de expressar-se fluentemente e o professor deve buscar o método mais adequado para que as questões formais sejam trabalhadas de uma maneira que não atrapalhe o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A partir da teoria de Silva (2010) é possível considerar que a forma como o aprendiz compreende a língua materna pode influenciar no processo de aquisição do espanhol como LE e causar disfunções na aprendizagem se o aluno criar expectativas em relação ao conhecimento das normas padrões da língua, não compreendendo o processo de aprendizagem como algo passível de desvios. Assim, podemos deduzir que a maneira como o professor conduz o ensino, mostrando ao aluno que os desvios da língua padrão são um processo natural na aquisição da LE, pode ajudá-lo a aceitar o seu próprio processo de aprendizagem.

Concluindo, no primeiro capítulo desenvolvemos a concepção **de língua em uso e língua como sistema**. Caracterizamos **língua como sistema** aquela que é ensinada e aprendida por métodos institucionais que valorizam mais as características formais e estruturais sem estabelecer necessariamente uma correspondência autêntica com os sentidos e conhecimentos que os alunos necessitam para construir seu próprio sentido de língua, adequando os mesmos as suas vivências. Poderíamos complementar, de acordo com os autores utilizados neste segundo capítulo, que no ensino e na aprendizagem da língua como sistema, as marcas de subjetividade e adequação são consideradas erros e não marca como Celada propõe. Também podemos inserir a proposta pedagógica intermediária de Silva, já citada, que afirma que a rotina pedagógica curricular das escolas geralmente consiste em apresentar uma visão superficial da língua estrangeira.

Como **língua em uso** caracterizamos aquela que é aprendida de uma maneira natural com base em referências autênticas que o aprendiz cria de acordo com a sua vivência e contato com a sociedade quando em contato com a cultura do país que possui como língua materna e LE que está sendo aprendida. Podemos dizer, com base nos autores vistos neste capítulo, que na **língua em uso** as inadequações linguísticas são vistas como marcas de subjetividade e não erros e o tempo de regularização da memória, da identificação do aprendiz e da criação das novas referências com base no que se absorve de conhecimento da nova cultura são respeitados como processo de aprendizagem. A coerência da produção do aluno deve ser observada e valorizada e os aspectos formais devem ser trabalhados de uma maneira que não iniba o fluxo de criação e produção da expressão do aluno na LE.



No próximo capítulo iremos expor os dados da nossa pesquisa, utilizando como base metodológica para a interpretação dos mesmos a reflexão sobre as teorias dos autores que foram expostos até aqui.

### CAPÍTULO 3: CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo iremos especificar o processo metodológico da pesquisa em questão. Deste modo, caracterizaremos os elementos com os quais constituímos nosso corpus da seguinte maneira:

- O contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida: O Projeto de Integração das Políticas Linguísticas do MERCOSUL;
- O espaço de Investigação: o Centro de Línguas da Universidade de Buenos Aires (UBA);
- O Grupo de Observação: alunos brasileiros em imersão em Buenos Aires, Argentina, regularmente matriculados na etapa *preintermedia* do curso de espanhol como LE do Centro de Línguas da UBA;
- A delimitação do Corpus que consta de análises: do material didático e das observações feitas em sala de aula.

#### 3.1. O Contexto Geral da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do contexto do Projeto de Integração das Políticas Linguísticas do MERCOSUL, com ênfase no ensino e aprendizagem do espanhol e do português.

O referido programa inclui o intercâmbio de pesquisadores e professores entre universidades brasileiras e argentinas com o objetivo de demarcar o território linguístico e político entre os dois países. Com o projeto aprovado pela CAPES entre a UBA (Universidade de Buenos Aires) e o Programa de pós-graduação em linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de contribuir com os estudos que estão sendo desenvolvidos pelo programa na área de Linguística Aplicada.

De acordo com Arnoux (2010), pesquisadora e professora da Universidade de Buenos Aires, o processo de globalização e as integrações regionais a ele associadas desestabilizaram o espaço das línguas nacionais em um movimento duplo de introdução

das línguas dos outros e a expansão da própria língua. Isso afeta diretamente as representações que se tinha sobre as diferentes línguas, ainda que as mudanças sejam lentas, como acontece com todos os processos que afetam a subjetividade. Arnoux (2010) afirma que

ao longo do processo de construção dos estados nacionais, a língua comum a todos os estados foi se firmando como uma necessidade, pois isso sustenta a nação . Há a crença de que a integração regional assegura o dinamismo econômico planetário para o tema da estabilização política que seria necessário construir. No caso do MERCOSUL, isso seria facilitado por conviverem nesse território apenas duas línguas mais importantes: o português e o espanhol que se aproximam como línguas ameríndias. O projeto do MERCOSUL deve articular com políticas culturais que atendam o papel das línguas em construção das identidades coletivas (p.18).

Segundo Arnoux (2010), com o MERCOSUL, o espanhol ganhou um novo sentido em busca de um maior conhecimento das pessoas sobre ele e o português, fazendo com que o *portunhol* seja visto como algo que deve ser exterminado. Para a autora, os grandes blocos econômicos que estão se formando, estão mexendo profundamente com a necessidade de se conhecer mais de um idioma e por isso, como afirma a pesquisadora, o pensamento que guia os aprendizes, neste caso é o: “Chega de Portunhol” (p.19).

A nova configuração das políticas do MERCOSUL estabelece novas relações entre as línguas e, de alguma forma, convoca a necessidade de delimitar a fronteira entre espanhol e o português, elaborando e produzindo o hiato, trabalhando na relação de (des)continuidade que entre elas ocorre. Dessa maneira, Arnoux (2010) supõe que haja um processo de desconstrução de certos sentidos e o começo de um novo processo que desata a desconstrução do espanhol como língua veicular.

Se antes não se atribuía um saber pelo qual valeria à pena o trabalho de submeter-se a esse estudo, e o portunhol funcionava como metáfora, ou seja, dava lugar à produção de uma língua fantástica, imaginária, através da leitura de trechos de jornais, pode-se concluir que o espanhol começa a se vincular a uma nova série de sentidos. Isso implica a entrada do espanhol no quadro das línguas estrangeiras, agora passível de ter um lugar e na qual se suponha um saber (p 47).

Desta maneira, nesta tese desejamos contribuir com as mais diversas pesquisas que vem sendo desenvolvidas dentro do contexto do ensino e aprendizagem do espanhol

para falantes nativos do português dentro do contexto do Programa Político de Integração de Línguas do MERCOSUL.

### **3.2. O Espaço de Investigação**

A UBA possui um Centro de Ensino de Línguas que oferece, além do ensino de Espanhol como LE, cursos das mais variadas línguas (português, japonês, inglês, francês, dentre outras). Cada curso possui seu próprio núcleo de coordenação. Alguns cursos são oferecidos dentro da própria universidade, mas a maioria das aulas ocorre num prédio antigo locado pela universidade no centro de Buenos Aires. O prédio antigo ocupa quase um quarteirão e, apesar do seu mal estado de conservação, possui bastante espaço para a realização das aulas. Algumas salas são amplas, enquanto outras são pequenas e com pouca iluminação. Muitas salas apresentam a característica de improvisado, faltando janelas e sendo divididas por paredes finas que foram construídas depois. Todas as salas possuem cartazes e figuras em vários idiomas, nem sempre se referindo ao idioma que os alunos estão aprendendo.

O Centro de línguas da UBA é procurado por uma grande quantidade de alunos estrangeiros e também argentinos que desejam aprender alguma LE. Os alunos estrangeiros, na sua grande maioria, chegam à busca de aprender o espanhol. A coordenação do curso de Espanhol como LE opta por dividir as turmas de acordo com a nacionalidade dos alunos e suas línguas maternas. Desta maneira há turmas de espanhol específicas para falantes nativos de línguas orientais e turmas específicas para alunos brasileiros e outras turmas para falantes que não se encaixavam em nenhuma das outras duas turmas mencionadas. Os alunos se encontram em Buenos Aires por razões distintas e os cursos não são limitados a alunos da universidade, sendo oferecidos para a população em geral.

Os alunos devem pagar taxa de matrícula, o valor do curso e todos os materiais que são elaborados pelas próprias coordenações de cada curso e ficam disponíveis em uma xerocadora, situada em frente ao Centro de Línguas. A maior parte dos cursos tem uma duração média de três meses, que são chamados de “intensivo”, sendo oferecidas quatro aulas por semana com a duração de três horas cada uma.

### 3.3. O GRUPO DE OBSERVAÇÃO

Para investigar em quais momentos em sala de aula a língua se caracteriza como **língua como sistema** e/ou **língua como fluxo**, o espaço escolhido para realizarmos a coleta de dados é o Centro de Línguas da Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina. Esta experiência tornou-se possível através de um projeto aprovado pela CAPES que permite o intercâmbio entre alunos e professores do PROLING (Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade de Buenos Aires - UBA). Desta maneira, com a colaboração da UBA, por um período de 05 meses, de agosto a dezembro de 2011, selecionamos as turmas de espanhol- LE a serem observadas.

Para a nossa pesquisa, optamos observar duas turmas para brasileiros durante cinco meses, uma vez por semana, as etapas chamadas pelo curso de **Preintermedia** e **Intermedia**. Nestas etapas, os alunos já devem apresentar um conhecimento básico do espanhol. Essas turmas têm aulas no período da manhã, das nove horas ao meio-dia, quatro vezes por semana.

Apesar de termos acompanhado tanto a etapa **Intermedia** como a etapa **Preintermedia** (mantemos o nome original dos cursos), decidimos focar nossas análises nos dados coletados na etapa **Preintermedia** pelo fato de que, nesta fase, os alunos ainda parecem apresentar forte influência da língua portuguesa no processo de aprendizagem, assim como um grande fluxo de contato com o novo mundo que a nova língua e a nova cultura oferecem.

Os alunos dessa turma têm em média entre 18 a 35 anos. Não é permitido ultrapassar a quantidade de 12 alunos por classe. Esta classe é composta por 10 alunos, apesar do fato de que ao longo do curso alguns deles abandonaram as aulas por motivos não mencionados ou tiveram a necessidade de trocar de classe, por causa da incompatibilidade de horários com seus afazeres pessoais. Há brasileiros de várias partes do país, mais predominantemente de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Brasília. Nas últimas aulas do curso geralmente estavam menos da metade dos alunos. Muitos faltavam por motivos desconhecidos.

Contamos com a colaboração da coordenação, que autorizou a coleta de dados sem nenhuma dificuldade, dos professores e alunos dos cursos. Na maior parte das

vezes os alunos chegam mais cedo para terem tempo de conversar e sentam na escadaria do prédio, espaço que também usamos para fazer a coleta de dados.

### 3.4. O CORPUS

O Corpus desta pesquisa consta de:

#### 3.4.1. Material Didático:

O material didático se caracteriza como uma apostila feita pelos professores do curso, como já explicitamos acima, que deixam o material disponível em uma copiadora localizada em frente ao Centro de Línguas da UBA, no centro da cidade. Optamos por fazer a análise do material didático pelo fato dele ser o guia das aulas e ser constantemente utilizado pelos professores e alunos. O Título do livro é **Español para Brasileños: Etapa Preintermedia**.

Como nesta pesquisa estamos buscando observar na sala de aula a manifestação da concepção de **língua como sistema** e de **língua em uso**, ao analisar o material didático poderemos ter uma base para observar se a perspectiva do curso está mais centralizada nas estruturas e regras gramaticais (**língua como sistema**) ou se está trabalhando mais com temas que desenvolvam a capacidade reflexiva sobre o uso da língua (**língua em uso**) dentro da perspectiva teórica que desenvolvemos com base nos autores dos primeiro e segundo capítulos.

Acreditamos que o material didático pode nos fornecer informações sobre qual concepção se edificam as metodologias das aulas: **língua em uso** ou **língua como sistema**; assim também sobre qual seria a concepção de língua do curso. Com a análise de alguns trechos das aulas podemos verificar se a metodologia do professor segue o padrão sistemático do material ou se ele utiliza o material apenas como apoio e aborda de maneira criativa e reflexiva os temas ali expostos. Desejamos observar se ao ensinar a gramática, o professor propõe uma reflexão sobre a estrutura da língua e abre um espaço dialógico com os alunos para que eles construam suas referências e significados. Do mesmo modo, desejamos observar se nas atividades em que há propostas intencionais de provocar a interação, se de fato os alunos se sentem motivados e

conseguem criar referências e significados para transmitir o que desejam dialogando em espanhol.

Iniciaremos explicitando a estrutura geral do material, que poderá ser verificado nos anexos 2, 3, 4, 10 e 14. A apostila é dividida em três unidades. Na primeira, o tema geral é a **Argentina** e os temas específicos são: cultura Argentina, a cidade de Buenos Aires, os costumes portenhos, lendas urbanas e histórias de vidas de cidadãos portenhos. Na segunda unidade, o tema geral é **viagem** e inclui temas específicos como: viajantes e turistas, direções, destinos, casos de viagens e problemas com bagagem. Na terceira unidade, o tema geral volta a ser a Argentina, mas com outros temas específicos que permitem uma comparação entre vários países, no caso específico desta pesquisa, Brasil e Argentina: problemas políticos e econômicos, empregos e trabalhos, tarefas domésticas, modas e tendências, beleza, cirurgias reparadoras, corpo, vida saudável, peso.

Para uma melhor organização para o desenvolvimento da análise do Corpus, optamos por observar o material didático respeitando a seguinte ordem: Atividades de leitura e escrita; gramática; e, atividades interativas para conseguirmos refletir sobre como cada um desses tópicos se identifica com a concepção de **língua como sistema e língua em uso**.

### **3.4.2. Atividades de Leitura e Escrita**

Descreveremos agora as atividades de leitura e escrita que se encontram no material. Estas atividades estão sempre no início das Unidades e se relacionam com os temas explicitados acima. Estão sempre seguidas de uma música que se relaciona com o tema que o aluno deve ouvir e completar. Sempre há tarefas de leitura e escrita que auxiliam na estruturação de frases e aprendizagem de novos vocábulos, que se caracterizam por preenchimento de lacunas ou respostas às perguntas sobre os textos.

### **3.4.3. Gramática**

No caso deste curso, encontramos explicações e exercícios gramaticais geralmente localizados entre tarefas de leitura e escrita, dentro da mesma unidade.

### **3.4.4. Atividades Interativas**

As atividades interativas geralmente se originavam das atividades já propostas pelo material didático. A partir dos temas de leitura presentes na apostila, a professora iniciava o que os cursos chamam de “aula de conversação”. Vale ressaltar que as “aulas de conversação” neste grupo pesquisado tinham a duração programada pelo professor. Encontramos os temas das atividades de conversação sempre em aliança com a atividade de leitura. Ou seja, os temas dos textos geralmente eram a base para iniciar as conversas.

### **3.4.5. Atividades complementares**

Chamamos de atividades complementares os exercícios contidos na parte final da apostila que os alunos devem usar caso sintam vontade ou necessidade. Esses exercícios não eram trabalhados em sala de aula, a menos que houvesse alguma dúvida. Ao material didático observado eles deram o nome de: “Ejercitación para la Consolidación”. Percebemos que, em sua maioria, esses exercícios pediam o preenchimento de lacunas e estavam mais voltados para a consolidação estrutural. Também havia momentos que as professoras levavam material complementar de outras naturezas como textos, atividades em grupo, dentre outros.



Pelo fato do material didático ser o principal instrumento utilizado pelas professoras nas aulas, temos como objetivo fazer a análise do material didático observando a maneira como é utilizado para verificarmos se é um instrumento capaz de causar nos alunos uma capacidade reflexiva sobre a língua espanhola e se os temas expostos ali provocam um fluxo de diálogo do espanhol como uma língua viva para a expressão do que os alunos desejam comunicar de acordo com o tema trabalhado em sala de aula. Assim, muitas vezes a análise do material didático estará exposto juntamente com análise dos dados coletados em sala de aula.

### **3.5. Observações em sala de aula**

Selecionamos algumas aulas com base nas observações feitas em sala de aula para desenvolvermos as análises dos dados, já que nesta pesquisa a metodologia de ensino e processo de aprendizagem são bases fundamentais para compreendermos questões acerca da aprendizagem do espanhol como LE por alunos brasileiros.

De acordo com Lakatos e Marconi (1996, p. 79), a observação “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Para fins de registro, durante as observações de sala de aula utilizamos anotações e fichas. Este material é a base que utilizaremos para analisar os dados observados em sala de aula.

### 3.6. Análise de dados em sala de aula

Desenvolveremos as análises de dados com base nos apoios teóricos fundamentados na tese. Temos o objetivo de analisar o material didático juntamente com as aulas que selecionamos de acordo com os objetivos da pesquisa. Nestes três diferentes aspectos que se complementam no contexto de ensino do espanhol como LE no Centro de Línguas da UBA, desejamos averiguar se a concepção predominante é a de **língua como sistema** ou **língua em uso**, assim como averiguar como a aprendizagem da língua se desenvolve dentro dessas concepções.

#### 3.6.1. A observação

Como dissemos no capítulo anterior, empregamos a metodologia da observação no Centro de Línguas da UBA na turma de espanhol como LE - Etapa Preintermedia e Intermedia. Entretanto, selecionamos a etapa Preintermedia, pelo fato de nela haver mais interferências do português no processo de aprendizagem, assim como um conhecimento menos profundo das estruturas do espanhol. Para o objetivo que temos nesta pesquisa, o de verificar o processo ensino-aprendizagem do ELE na perspectiva da concepção de **língua em uso** e **língua como sistema**, embasado na referência teórica desenvolvida ao longo da tese, acreditamos que podemos, através da observação desta fase da aprendizagem, ter acesso aos processos de construção do conhecimento da língua espanhola pela perspectiva que estabelecemos.

Os participantes da pesquisa autorizaram devidamente a nossa presença em sala de aula e estavam cientes de que poderiam inclusive ter acesso aos resultados, já que se tratava de uma pesquisa de cunho acadêmico.

As aulas dessa turma acontecem 4 vezes por semana, 3 horas por dia, pelo período de 3 meses, no ano de 2011, de setembro a dezembro, no modo chamado pelo curso de “intensivo”. Inicialmente a turma começou com 10 alunos, mas houve a evasão de 5 alunos, 3 por incompatibilidade de horário, e, os outros 3, por razões desconhecidas.

Buscamos realizar as observações com ética para que a nossa presença não interferisse no processo. Anotamos sistematicamente, identificando e descrevendo os acontecimentos mais pertinentes à nossa pesquisa.

Alguns participantes da pesquisa afirmaram não se sentirem à vontade com a presença de câmera e gravação de áudio, portanto esta possibilidade não foi aberta nem para experimentação. Nosso principal material de análise são as anotações e as fichas de observações.

### **3.6.2. Fichas de observação**

Elaboramos as “fichas de observação”, de acordo com o método empregado por Medeiros (2010). Como podemos observar abaixo, a ficha contém o título da lição, os temas socioculturais da lição (quando houver), a data da lição, os participantes (inicial maiúscula do primeiro nome), o conteúdo, a proposta da atividade, tempo de duração da aula dos alunos e as observações resumidas. Essas fichas foram elaboradas posteriormente às observações da sala de aula com o objetivo de registrar e organizar as informações coletadas, como fonte de referência.

As observações desta pesquisa foram feitas com base na abordagem qualitativa, do tipo exploratória que, por intermédio da observação, “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e aprofunda-se no mundo dos significados das ações humanas (...)” (MYNAYO, 1994, p.21).

### 3.6.3 Análise das fichas de observação

Observamos que tanto no material didático quanto nas aulas, os conteúdos gramaticais, em geral, estão contextualizados com algum tema que gera uma rede de significados para que os alunos criem referências e apliquem seus conhecimentos, tanto nas aulas cujo objetivo específico é o de gerar interação, quanto nas aulas em que o objetivo é a fixação do conteúdo gramatical. Deste modo, o nosso objetivo é observar em que situações a língua é expressa de forma fluida e os conteúdos gramaticais são usados de forma efetiva em diferentes contextos de uso, ainda que apresentando características de uma língua que se encontra num estágio intermediário de aprendizagem e, posteriormente, verificar se nas aulas a concepção de língua se apresenta na forma de **língua em uso** ou **língua como sistema**.

Para a análise selecionamos tanto aulas que tinham uma proposta interativa por parte da professora, quanto aulas expositivas, ou seja, aquelas em que os conteúdos estruturais são expostos no quadro para cópia, ou na apostila, ou que são utilizados exercícios de fixação levados pela própria professora.

Vale ressaltar que consideramos que mesmo os aspectos gramaticais e estruturais da língua podem ser trabalhados de maneira contextualizada com o uso de maneira que os aprendizes fixem essas estruturas de maneira natural, ou seja, observando as manifestações da língua nos contextos interativos, ainda que estes sejam realizados dentro do contexto educativo, que também é um ambiente que contém grupos sociais que dialogam e trocam vivências e experiências de mundo. Assim iremos observar, como nestes dois modelos mencionados, se há espaço para a reflexão e se há predominância da concepção da **Língua em Uso** ou da **Língua como Sistema**. Assim, optamos por dividir os dados para as análises nos momentos em que observamos que a língua se manifesta como **uso** ou **como sistema**, conceitos esses que definimos no primeiro e segundo capítulos, de acordo com a abordagem teórica que sustenta esta tese.

## LÍNGUA EM USO

Neste primeiro momento iremos expor as análises de dados que consideramos estar de acordo com a teoria sobre **a língua em uso**, que já desenvolvemos ao longo da tese.

Selecionamos as aulas de acordo com as fichas de observação e as anotações que consideramos relevantes. Nestas aulas selecionadas verificamos que há desenvolvimento de atos conversacionais (forma dialógica) entre a professora e os alunos. E também entre os próprios alunos. Com o auxílio das anotações das falas dos alunos, complementamos as análises de dados.

Analisamos aqui quais aspectos estimulam esses atos conversacionais, como eles se desenvolvem e se isso interfere de forma positiva na aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles consigam criar suas próprias referências da língua espanhola, expressando suas opiniões, pontos de vista e compreendendo a estrutura da língua de acordo com o uso. Seguimos, assim, com as análises.

### A) Análise da observação referente à aula de 09/10/11

<b>Título da lição</b>	“El inventor del dulce de leche.”
<b>Temas socioculturais da lição</b>	Comida típica Argentina
<b>Data da lição</b>	09/10/11
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos presentes: J, S, C, JE, B, A, F, V.
<b>Conteúdo da Lição</b>	Texto
<b>Proposta da atividade:</b>	Leitura, conversação e escrita
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Observações:</b>	A professora pede para que os alunos leiam o texto “El inventor del dulce de leche” (anexo 1), material levado por ela. Os alunos conversam sobre o texto. O aluno S diz: “ - como las personas descubren las cosas así? Yo nunca puedo descubrir nada!” A aluna C. exclama: “ _ Me encanta el dulce de leche!”. Em seguida, a professora pede para que eles façam em sala de aula uma redação sobre a descoberta de alguma outra receita.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesta aula a professora pede aos alunos para que leiam o texto levado por ela intitulado: “El inventor del dulce de leche”, que pode ser verificado no anexo 1. A seguir, expomos um momento de interação entre professora e alunos.

P: \_ “Por favor, quien puede leer el texto?”

J: \_ “Yo puedo, profesora”!

Após a leitura, os alunos sentem interesse pela história e começaram a falar:

C. \_ “Que curioso! Como las personas descubren las cosas así? Yo nunca puedo descubrir nada!”

S: \_ “Me encanta el dulce de leche!”

Em seguida, a professora solicita que eles criem em sala de aula um texto que fale sobre a invenção de alguma outra receita.

Analisando a atividade proposta pela professora durante a observação da aula do dia 09/10/2011, podemos verificar que o texto desperta a curiosidade dos alunos. Parece-lhes interessante a história sobre o doce de leite, pois eles tentam interagir falando em espanhol, ainda que muitas vezes haja desvios da língua padrão. A interação entre os alunos exposta acima foi iniciada pelos próprios alunos, sem incentivo da professora. Consideramos este fato importante, pois isso é um indício de que o tema despertou nos alunos a vontade de expressar suas opiniões. Durante a observação, é possível verificar que há descontração no momento em que eles falam sobre o texto e a língua espanhola flui sem demais problemas, dentro dos limites do nível de conhecimento deste grupo. A professora não faz nenhuma intervenção no sentido de corrigir as falas e os deixa se expressarem livremente. Em seguida, a professora pede para que eles façam uma redação criando uma história sobre a invenção de alguma outra receita, assim como o doce de leite, que é uma sobremesa típica da argentina.

Com base na teoria de Roca (2010), nesta aula percebemos que, pelo fato do tema parecer interessante para os alunos, a língua espanhola flui e eles tentam se comunicar entre eles e com a professora, tentando se expressar da melhor maneira possível. Isso pode indicar que, quando o tema se relaciona com algo que se conecta com o interesse dos alunos, eles são capazes de desenvolver melhor a compreensão e construir as representações da língua. Parece haver nestes casos uma conexão entre seus

conteúdos internos e o tema trabalhado em sala de aula. Observamos que, nesta aula, a professora também assume uma posição de pouca autoridade, mais conversacional com os alunos. Em um momento da aula observamos que ela estimula a criatividade dos mesmos questionando se a história do doce de leite apresentada no texto seria verdade e permite com que eles criem a história que queiram sobre a invenção de alguma receita. Desta maneira, eles podem usar suas capacidades criativas para escrever o texto e este nos parece ser o fator que desencadeia a possibilidade da aprendizagem ser desenvolvida com base no uso e na troca de informações.

A partir daí podemos inferir que a maneira como o tema é trabalhado, com base na fantasia, para que eles elaborem uma história, dando vazão para a criatividade, faz com que a língua também se manifeste de maneira criativa. Podemos nos apoiar na teoria de Valdés (2003) que afirma que a língua é fluida quando ela expressa os conteúdos da alma do indivíduo, assim como na teoria de Wittgenstein (1979) que afirma que “sabe uma língua quem sabe usá-la nos mais diversos jogos de linguagem”, como já foi citado no primeiro capítulo.

Concluindo, estes alunos, mesmo cometendo desvios da norma padrão, pelo fato de eles estarem num nível pré-intermediário, são capazes de se comunicar dentro do tema que lhes desperta interesse. Observaremos nas próximas aulas se de fato há repetição do desenvolvimento das falas de acordo com o interesse temático levado pela professora.

**B) Análise da observação referente à aula de 03/11/11**

<b>Título da lição</b>	Histórias de amor
<b>Temas socioculturais da lição</b>	Como amam os brasileiros e os argentinos
<b>Data da lição</b>	03/11/11
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, JE, B, A, F, V
<b>Conteúdo da Lição</b>	Texto (p.51 da apostila)
<b>Proposta da atividade:</b>	Leitura, conversação e escrita
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Observações</b>	Ao fazer a leitura do texto “Histórias de amor” (anexo 9) com os alunos, a professora pede para que eles falem sobre o tema “relacionamentos”. Os alunos interagem bastante nessa aula e riem muito, conversam sobre se acreditam ou não em amor à primeira vista e contam histórias de amor que conhecem.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Ao fazer a leitura do texto “História de amor” com os alunos, a professora pede para que eles falem sobre o tema “relacionamentos”. Os alunos interagem bastante nessa aula e riem muito, conversam sobre se acreditam ou não em amor à primeira vista e contam histórias de amor que conhecem, como podemos observar neste trecho:

C: \_“Yo creo mucho en el amor, pero está muy difícil encontrar, profesora”.  
(risos de todos)

J: \_“Es verdad, los hombres no quieren nada en serio”.

JE: \_“A mí me encantaría encontrar un grande amor! Yo conozco parejas muy felices!”.

Professora: “\_deseo suerte a todas, chicas! (todos riem). Los hombres porteños hablan mucho, dicen todo lo que una mujer desea escuchar. Jamás crean en un hombre porteño!” (risos de todos)



JE: \_“Es verdad profesora, acá dicen que somos muy lindas, que somos el sol y las estrellas... son un poco... como puedo decir... san muy galanteadores!”

Neste momento todas as alunas do sexo feminino concordam, enquanto os alunos do sexo masculino ouvem atentos, porém, em silêncio. Uma aluna se sente tão à vontade que chega a contar um caso íntimo que ocorreu com ela:

C: \_“Yo estaba en el subte otro día y empecé a mirar a un chico... él también me miró. Por todo el tempo nos mirávamos, y quando salté del subte el también saltó. Trocamos los teléfonos y después el me invito a salir. Foe muy lindo, hablamos mucho, nos besamos, pero al final del encuentro el me dije que el tenia novia! Me quede muy mal!”. Neste momento os alunos fazem comentários:

J: \_“Oh, no!”.

JE: \_“No creo!”.

S: \_“Que maaaalooos los hombres....”.

Professora: \_“y como son los hombres en Brasil, chicas?”.

JE: \_“Pienso que san más directos, no necesitan decir tantas cosas falsas como los argentinos...y no son tan machistas”.

V: \_“hay de todo, profesora, pero en general son menos machistas”.

J: \_“las mujeres brasileñas son más libres para hacer lo que quieren! Acá hay muchos juegos y las mujeres necesitan de mucho tempo para decir si!

V: \_“És verdad! Yo escucho muchas reclamaciones de mis amigos argentinos! Pienso que por eso a ellos les gusta más las brasileñas”.

C: \_“si, pero nos veem como más fácil”.

A professora concorda e explica que na Argentina é um valor cultural que as mulheres digam muitos ‘nãos’ a um homem antes que digam ‘sim’, e por isso há esse jogo de sedução masculina.

Com relação a esse tema, por ele conter aspectos culturais, incluindo diferenças de atitudes, podemos nos apoiar na teoria de Silva (1997) sobre as propostas

pedagógicas do ensino das diferenças culturais. Podemos encaixar à teoria a atitude da professora na proposta **liberal** de Silva (1997), que diz que no ensino de uma língua estrangeira o professor deve estimular e cultivar bons sentimentos e a boa vontade para com as diversidades culturais, fazendo com que os alunos percebam que as diferenças existem e devem ser sempre toleradas e respeitadas. Neste exemplo, a professora abriu um espaço para que os alunos conversassem sobre o tema relacionamentos, considerando as diferenças entre os homens de Buenos Aires e do Brasil.

Ao mesmo tempo em que trabalha as diferenças culturais, ao dar o conselho para que as alunas não acreditem nos homens portenhos, a professora se identifica com as mesmas, desconstrói a figura de autoridade e dá um conselho sobre como elas devem se comportar com os homens de Buenos Aires. Assim, podemos nos apoiar na teoria de Valdés (2004), pois que a professora se coloca como um indivíduo que conversa e troca experiências com os aprendizes, e desta maneira, a LE também está sendo usada e aprendida através do desenvolvimento de um tema exposto na sala de aula.

Observamos que este tema rende uma longa conversa entre a professora e os alunos, como é possível verificar no trecho acima. Além disso, a professora não se preocupa em fazer correções gramaticais das falas. O uso da língua espanhola se mantém presente durante todo o tempo. Através deste dado podemos deduzir que a maneira como o tema é trabalhado, a liberdade que a professora dá para que os alunos expressem seus sentimentos, suas histórias, seus pontos de vista, faz com que a língua espanhola se manifeste de maneira fluida. Aqui podemos dizer que a língua está sendo trabalhada como fluxo e isso permite com que os alunos desenvolvam e criem suas próprias representações sobre a língua e sobre a cultura. Assim, confirmamos a mesma ocorrência encontrada na primeira análise. O tema motivou os alunos a se expressarem, a terem o desejo de serem compreendidos na LE. Sendo a professora a representante da língua nativa, e fazendo parte daquela conversação, os alunos buscam incluí-la na conversa mantendo as falas em espanhol. Podemos afirmar isso porque observamos muitas vezes os alunos falando português em sala de aula, como veremos mais adiante na análise de outras aulas.

Podemos observar neste dado que o tema da aula aborda um tema universal, que é o amor, desperta nos alunos um grande interesse e uma grande identificação com suas vivências e experiências de vida. A abordagem da diferença cultural sobre este assunto

intensificou ainda mais o interesse deles para que o diálogo em espanhol se construísse. A professora não se posiciona como uma figura de autoridade, mas como um indivíduo que está interagindo com o grupo e que também se identifica com o tema. Neste momento temos em sala de aula a manifestação da **língua em uso** e não **como sistema**. Após a discussão, a professora pede para que os alunos escrevam a redação sobre alguma história de amor que eles conheçam e o processo de escrita também se manifesta de forma fluida. Os alunos se concentraram no texto e o entregam à professora ao fim da aula. A professora faz a correção das estruturas.

O que observamos é que os alunos já conseguem se expressar na língua espanhola pelo fato de estarem em processo de imersão. Ao se sentirem motivados a usar a LE, ainda que a estrutura esteja sendo influenciada pela língua materna e muitas vezes eles não consigam utilizar o espanhol da maneira culta, pelo nível de conhecimento pré-intermediário, neste processo conversacional eles também estão em processo de aprendizagem na observação de como os colegas falam, de como a professora se expressa e, principalmente, de como a estrutura está desenvolvida no texto de apoio.

**C) Análise da observação referente à aula de 30/11/2011**

<b>Título da lição</b>	Nosotros y Ustedes
<b>Temas socioculturais da lição</b>	Costumes argentinos e brasileiros
<b>Data da lição</b>	30/11/2011
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, V
<b>Conteúdo da Lição</b>	Diferenças culturais (p. 176 da apostila)
<b>Proposta da atividade:</b>	Leitura e Conversação
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Obsevações:</b>	Nesta aula os alunos são orientados a responder oralmente às perguntas da p. 176 da apostila (anexo 16) tais como: “Como poderia descrever-se um argentino? E os brasileiros são fanfarrões, invejosos, individualistas ou gostam de fazer-se de espertos? Como os descreveriam?”. Depois, ela orienta para que leiam o texto da p. 177 (anexo 16). Esta aula desenvolve conversação entre alunos e professora.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como podemos observar no anexo 15, há um texto chamado “Nosotros e Ustedes” (p. 177 da apostila). Em seguida os alunos foram orientados a responder oralmente às perguntas da p. 176, como se pode verificar no anexo 17, que traz perguntas tais como: “Como poderia descrever-se um argentino?; E os brasileiros são fanfarrões, invejosos, individualistas ou gostam de fazer-se de espertos? Como os descreveriam?” (tradução minha). Neste momento os alunos fazem interessantes observações dizendo que o Brasil é um país grande, com vários tipos de pessoas, que cada uma dessas coisas depende da região em que se mora e dos próprios valores morais de cada um.

J: \_ “En Rio san todos muy fanfarrones y piolas” (risos).

C: \_“Los Mineiros san muy receptivos y queridos! Los paulistas se parecen más con los Argentinos, yo creo, no?!”.

É interessante notar nesta fala que a aluna generaliza “Argentinos” e isso abre precedente para que uma aluna de Brasília fale:

JE : \_“La Argentina no es grande como Brasil, pero las personas que vienen de otras ciudades del país son deferentes, como San Pablo es deferente de Minas”.

Observamos que este tema que se relaciona com as diferenças e semelhanças de alguns aspectos culturais dos dois países resulta em uma aula bastante interativa entre professora e alunos e tanto o material quanto a professora impulsionam algo que desperta a capacidade reflexiva dos alunos. A professora torna-se uma argentina naquele momento e os alunos tornam-se brasileiros diversos, cada qual, representando sua região, defendendo ou criticando, como podemos observar no trecho conversacional exposto. É válido ressaltar que esses alunos não são apenas brasileiros, mas também mineiros, cariocas, paulistas, dentre outros.

No Anexo 16 (p. 177 da apostila), podemos observar que o texto procura não generalizar os argentinos, com podemos verificar na orientação da atividade: “Leia o que dizem alunos estrangeiros sobre as coisas que gostam ou as coisas que não gostam dos argentinos ou de Buenos Aires” (tradução minha). Ou seja, aqui há o implícito de que Buenos Aires e Argentina são duas coisas diferentes. Além disso, o texto enfatiza que essa é a opinião geral de estrangeiros sobre os argentinos. Vemos a necessidade dessa desconstrução ser feita pelo fato de que os alunos brasileiros frequentemente se referem à Buenos Aires como Argentina, como podemos notar nos dados do grupo pesquisado; e também há construções identitárias generalizadas que precisam ser trabalhadas para que os alunos não generalizem os contextos culturais e sociais do país em que se encontram em imersão.

Na folha não está descrita a origem da pesquisa, mas, de acordo com a professora, ela foi construída com base nas falas dos alunos em salas de aulas do Centro de Línguas da UBA. De acordo com a teoria de Silva (1997), podemos dizer que estas generalizações deveriam ser usadas com mais cuidado por parte dos professores para que as construções identitárias do outro não sejam construídas com base em informações que não condizem com a realidade cultural do país ou região.

De qualquer modo, essa atividade rende boas conversas em espanhol no contexto da sala de aula e os alunos podem refletir sobre as opiniões que estão expostas ali. No quadro “o que mais vocês gostam e o que menos gostam dos argentinos” (tradução minha), encontramos os seguintes tópicos: “O que mais vocês gostam: o tempo que se dedicam aos amigos, os beijos ao cumprimentar, a boa vontade ao ajudar alguém perdido na rua e a especial memória dos garçons. O que vocês menos gostam: a impontualidade, a maneira como dirigem, os serviços mal prestados, o pouco compromisso que deve existir quando se promete algo, a sujeira e o estado desastroso das ruas” (tradução nossa).

Outra ocorrência que consideramos significativa é o que os alunos falam das suas impressões sobre a Argentina (Buenos Aires). De maneira geral, como aspectos negativos, observamos na aula que eles consideram os argentinos “rudes”, “dramáticos”, “histéricos” e “malandros”. E como aspectos positivos destacam: “muito bonitos e atraentes”, “se vestem bem”, “trabalhadores”, “inteligentes”.

De fato, as características expostas na apostila são fatos observáveis na cultura argentina sob o olhar de um estrangeiro, mas o olhar do outro sobre esses pontos se modifica de acordo com a experiência de vida e com a nova cultura em que se está em imersão. Questões como impontualidade, a maneira de dirigir o carro, os serviços mal feitos, a sujeira nas cidades podem ser encontradas em muitos pontos do mundo, assim como no Brasil. No momento em que o indivíduo brasileiro olha o outro e aponta esses problemas com julgamento, ele está se colocando acima, ou seja, não observa a sua própria identidade de brasileiro que também poderia enfrentar esses mesmos problemas. Ao mesmo tempo, as coisas que estão descritas na apostila como positivas, também estão presentes na cultura brasileira, a não ser o modo de trabalhar dos garçons, de forma geral. Podemos nos apoiar na teoria de Woodward (1977) de que cada cultura tem sua própria maneira de classificar o mundo. E é pela construção desses sistemas que a cultura nos propicia meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Nesta aula, os alunos desenvolveram uma conversa em que destacamos o seguinte trecho:

S: \_ “Es verdad! Los argentinos siempre retrasan mucho. Me canso de esperar y esperar”.

J: \_ “Si, yo una vez esperé una hora por un amigo”.

S: \_ “En serio? Yo ya tenía salido y no esperado más. Me voy!

JE: \_ “Pero hay argentinos puntuales, yo los conozco!”

C: \_ “Si, es verdad!”

S: \_ “A mí me gusta la puntualidad.”

Percebemos nesta conversa que essas questões vão além do cultural, são questões que também tocam valores pessoais. Alguns alunos, de alguma maneira, percebem isso. Podemos observar este fato quando há a afirmação de duas alunas: uma conhece argentinos pontuais e faz questão da pontualidade e na falta dessa, ela se vai. A outra passa pela experiência de esperar por um argentino por mais de uma hora e a partir daí passa a generalizar a impontualidade. Em outras palavras, na primeira aluna percebemos uma capacidade maior de não categorizar, pensar no seu próprio ponto de vista, e na segunda aluna, percebemos uma tendência a fazer maiores generalizações.

Sabemos que essas generalizações podem ser necessárias no ensino de LE. Percebemos que nesse grupo parece existir ainda a necessidade de se apropriar de uma metodologia de ensino que possa trabalhar a questão identitária de uma maneira mais estruturada, dirigida, reflexiva, capaz de dar instrumentos cognitivos aos alunos para que esses construam referências ou as desconstruam quando estiverem inseridos no contexto social, ou nos jogos de linguagem, como referenciava Wittgenstein aos diversos contextos de uso das palavras. Também podemos retomar as metodologias pedagógicas de Silva (1997), que utilizamos na tese anteriormente.

Compreender melhor a problemática acerca das identidades e diferenças na aprendizagem de uma língua estrangeira e o impacto disso na construção das referências e dos significados nos permite compreender melhor as questões acerca do contexto da aprendizagem do português e do espanhol.

O que consideramos importante é que esta aula sobre aspectos culturais dos dois países e suas diferenças chamou bastante a atenção dos alunos e provocou um forte debate em que eles não se colocam apenas como sujeitos, mas também como brasileiros e podem refletir sobre as diferenças que existiam entre eles e os argentinos. Essa aula causou várias reflexões sobre como a cultura molda o indivíduo e como cada comunidade tem seus valores e crenças que devem ser respeitadas. Podemos novamente

nos apoiar na teoria de Silva. A professora, neste caso, permite que os alunos emitam suas opiniões e os próprios alunos percebem aquele momento como uma oportunidade de ver as diferenças e aprender alguns aspectos da cultura argentina, mas com respeito e sem preconceitos.

De acordo com os dados analisados é possível perceber que, mais uma vez, a língua espanhola se manifesta de maneira fluida a partir do momento que os tópicos apresentados pela professora fazem conexão com a realidade dos alunos. Ou seja, temas universais como amor, aspectos e diferenças culturais, experiências de vida em comum, dentre outros provocam nos alunos uma necessidade de falar e um impulso para se expressarem em espanhol para que esses sejam compreendidos pela professora.

#### D) Análise da observação referente à aula de 24/11/2011

<b>Título da lição</b>	Turistas en Buenos Aires
<b>Temas socioculturais da lição</b>	O que Buenos Aires oferece para turistas; o que se deve fazer para ser um perfeito brasileiro (características culturais).
<b>Data da lição</b>	24.11.2011
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, V, JE
<b>Conteúdo da Lição</b>	PP. 119, 123-133
<b>Proposta da atividade:</b>	Conversação
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Obsevações:</b>	A professora conversa sobre Buenos Aires e as figuras da apostila (Anexo 13 - Imagens A,B,C,D). Os alunos dão suas opiniões dialogando. Aluna C: “Me encanta Buenos Aires!”. Aluna S: “Me encanta el tango, pero ya estoy cansada de ver”! Aluna JE: “Los argentinos san muy románticos! Pero pelean mucho en la caje. Muchas veces hay chicas llorando en la caje con el novio (todos riem). Aluno J: “Me encanta el Porto Madero, és lindo!”. (todos concordam). Após a conversa sobre



	<p>Buenos Aires, a professora pede para que os alunos façam uma lista de como ser o perfeito brasileiro, trabalhando estereótipos. Os alunos vão respondendo oralmente: Aluna C: “Tome a muchas caipirinhas y bailes samba”; Aluna S: “Ame al futbol”. Aluno J: “Ame al carnaval”. Aluna JE: “Coma arroz y feijão todos los días”. Os alunos enfatizam que essas características não pertencem a todos os brasileiros e essas visões são estereotipadas. A professora também enfatiza que o que os turistas vivem em Buenos Aires também são visões estereotipadas e que nem todos os portenhos dançam tango.</p>
--	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A professora inicia a aula falando sobre Buenos Aires e mostrando as figuras da apostila. Enquanto os alunos estão folheando as figuras, começam a conversar, como podemos verificar neste trecho:

C. \_ “Me encanta Buenos Aires!”

S: \_ “Me encanta el tango, pero ya estoy cansada de ver”!

JE: \_ “Los argentinos son muy románticos! Pero pelean mucho en la caja. Muchas veces hay chicas llorando en la caja con el novio (todos riem).

J: \_ “Me encanta el Porto Madero, és lindo!”

S: \_ “A mi encanta “Santelmo, las vendas, los cafés, las cajas muy antiguas...!”

C: \_ “Te acuerdas del café que fuimos otro día, S? Vamos de nuevo! Vamos personas, todos! Es tan lindo!”

JE: \_ “Pero, Buenos Aires no es solamente eso que esta acá! No es solamente tango y cafés...!”

Professora: \_ “Si, chicos. Acá están hablando de turismo. Pero es verdad, JE, hay muchas cosas en Buenos Aires y yo, por ejemplo, me encanto con los cafés, pero no uso ir al Porto Madero, o Santelmo, Caje Florida...tengo mi vida, mi trabajo...”.

S: \_ “Si, cuando pasamos a vivir a ca, las cosas se transforman, ya no es el mismo sentimiento de un turista...”.

C:\_ “Si, a mí, me encantaba el tango, pero hoy cuando paso por alguien que danza en la caje, ya me cansé, no me quedo mirando como antes... es como samba en Brasil...”

Podemos observar que os próprios alunos começam a conversar, enquanto a professora observa e posteriormente passa a interagir. O tema desta aula é cultural e podemos observar pelas figuras da apostila que as imagens retratam uma visão estereotipada de como os turistas veem Buenos Aires. Na conversa entre a professora e os alunos, podemos observar que a aluna JE apresenta uma percepção de uma pessoa, que por estar imersa na cultura, já iniciou um processo de desconstrução do que seja Buenos Aires. Esta desconstrução é reforçada pela professora, que é portenha, e os outros alunos presentes na aula também passam a refletir.

Podemos nos apoiar aqui na teoria de Woodward (1997) que se encontra na p. 55 e 56 da tese. Para a autora, cada cultura tem forma própria e distinta de classificar o mundo para que se estabeleça uma ordem social. E no mundo globalizado, há uma interação entre fatores econômicos e culturais que causa mudança nos padrões. A identidade depende da diferença. E elas são resultados de atos linguísticos (de acordo com Silva (1997)). Neste caso, a professora atua dentro da proposta “liberal” de Silva (1997) em que a diversidade cultural é identificada e respeitada.

Após a conversa sobre Buenos Aires a professora pede para que os alunos façam uma lista de como ser o perfeito brasileiro, trabalhando estereótipos. Os alunos vão respondendo oralmente:

C: \_ “Tome a muchas caipirinhas y bailes samba”.

S: \_ “Ame al futebol”.

J:\_ “Ame al carnaval”.

JE: \_ “Coma arroz y feijão todos los dias”.

Os alunos enfatizam que essas características não pertencem a todos os brasileiros e essas visões são estereotipadas. A professora também enfatiza que o que os turistas vivem em Buenos Aires também são visões estereotipadas e que nem todos os portenhos dançam tango.

Podemos inferir a partir da análise dessa aula que as questões culturais de perceber as igualdades e as diferenças, a construção e a desconstrução das imagens e referências culturais sempre causam bastante interesse e impacto nos alunos e na professora. Mais uma vez podemos observar como o tema pode ser capaz de despertar nos alunos uma vontade autêntica de se expressar e exprimir o que ele tem na alma, como afirma Roca (2010) e Valdés (2004). Quando esse despertar é natural, podemos observar que a própria professora entra no movimento de se inserir no grupo como uma pessoa que também tem algo a exprimir. A manutenção do diálogo em espanhol, para nós, é um forte indício de que nesses momentos os alunos estão conseguindo criar relações autênticas com a língua, entre eles mesmos e entre eles e a professora. Isso faz com que a LE se manifeste de forma espontânea, coerente com as referências de mundo e pessoas que os alunos têm e podem trocar entre si.

Observando o material e a dinâmica das aulas, podemos inferir que no grupo observado, nestas aulas, a professora desenvolveu conversações com os alunos, se colocando como ser humano e permitindo com que eles tivessem espaço para expressar os conteúdos da alma. Pelo fato dessas aulas apresentarem temas que se conectavam com a realidade dos alunos, permite com que eles tenham o desejo de se expressarem na LE, ainda que estejam num nível pré-intermediário de conhecimento. Vale ressaltar que estes alunos, por se encontrarem em processo de imersão no país, ou seja, na cultura e na língua, conseqüentemente, já levam consigo para a sala de aula um conhecimento prévio de muitos temas e estruturas que ainda não foram vistos no contexto de ensino. Desta maneira identificamos que nestas aulas há o que concebemos como **língua em uso** – fruto de relações autênticas e experiências de vida compartilhadas em grupo.

## Língua como Sistema

Iremos analisar agora dados de sala de aula em que a língua se caracteriza como sistema pelo fato de que mesmo na tentativa de estimular a interação e o desenvolvimento de significados e representações, verificamos que há algum tipo de bloqueio do fluxo da língua neste processo.

### E) Análise da observação referente à aula de 05/12/2011

<b>Título da lição</b>	Descrevendo imagens
<b>Temas socioculturais da lição</b>	-
<b>Data da lição</b>	05/12/2011
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, V
<b>Conteúdo da Lição</b>	Texto
<b>Proposta da atividade:</b>	Leitura, conversação e escrita
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Observações</b>	A professora apresenta algumas gravuras de revistas, selecionadas por ela, que não pudemos ter acesso direto para anexar na tese, por ser de propriedade pessoal da professora. Entretanto, assim mesmo, as interações geradas por essas gravuras nos parecem interessantes e, por isso, decidimos utilizar esse trecho como dado. A professora mostra as gravuras e pede aos alunos para que formem frases descrevendo as cenas. Uma das figuras é a de uma modelo caminhando pela rua com vento nos cabelos. A aluna C exclama: <i>“Haciendo la linda!”</i> . A professora corrige: <i>“Haciendo se la linda!”</i> . A aluna S questiona: <i>“porque haciendo se y no haciendo?”</i> . A professora explica o uso do pronome <i>se</i> no espanhol e porque neste caso deve-se usá-lo.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Em uma aula de interação, a professora apresenta algumas gravuras de revistas, selecionadas por ela, a que não podemos ter acesso direto para anexar na tese, por ser de propriedade pessoal da professora. Entretanto, assim mesmo, as interações geradas por essas gravuras nos parecem interessantes, e, por isso, decidimos utilizar esse trecho como dado. A professora mostra as gravuras e pede aos alunos para que formem frases descrevendo as cenas. Uma das figuras é a de uma modelo caminhando pela rua com vento nos cabelos. Uma aluna exclama: \_“*Haciendo la linda!*”. A professora corrige: \_“*Haciendo se la linda!*”. Uma outra aluna questiona: \_“*porque haciendo se y no haciendo?*”. A professora explica o uso do pronome *se* no espanhol e porque neste caso deve-se usá-lo.

Para os alunos este uso lhes parece estranho, pelo fato de que na língua portuguesa ele não é comum. Como dissemos anteriormente, na etapa preintermedia, os alunos ainda possuem uma grande interferência da língua materna e tendem a buscar o sentido do que aprendem recorrendo ao português. A professora volta à atividade com outras figuras, algumas alunas continuam conversando sobre o assunto entre elas:

C: \_“*Haciendo se la linda!* (risos).

S: \_“*Hoy voy hacer la linda a la noche!*” (risos).

A professora se sente incomodada e pede para que as alunas parem de falar. A aluna contesta:

C: \_“*Pero profesora, estamos hablando da matéria*”. A professora ignora.

No fim da aula, observamos que as alunas continuavam falando sobre o tema: \_“*para que usar o se? Haciendo la linda já dá o sentido... não entendo pra que usar. Eu não vou usar isso não. Vou continuar falando haciendo la linda!*” (risos). Isso ocorreu numa quinta-feira. Na segunda-feira seguinte, as duas alunas relatam em sala de aula, em português, para os outros colegas, na presença da professora que um amigo argentino havia explicado o porque do uso do pronome *se* neste caso.

C: \_“*A gente usa porque se eu falo “haciendo la linda” é como se tivesse fazendo uma ação e em “haciendo se la linda” a ação volta pra você, entendeu?... você está se fazendo de alguma coisa!*”.

J: \_“*hannnn, entendi!*”

JE: \_ “Agora sim entendi!”

Enquanto isso, os outros alunos fazem anotações da explicação e concordam com a cabeça.

A partir desse relato podemos inferir que apesar da professora estar fazendo o uso de uma atividade interativa que deveria despertar nos alunos a habilidade de aprender a fazer o uso do pronome “se” através de frases criadas com base na criatividade deles, a própria professora corta o fluxo da tentativa de compreensão da estrutura ao se colocar como autoridade e não permitir que os alunos tenham espaço para realizar suas próprias reflexões em sala de aula. De acordo com Roca (2010), que utilizamos na primeira parte do desenvolvimento teórico da tese, a postura exacerbada de uma figura de autoridade pode inibir o fluxo de criação e compreensão dos aprendizes. Neste caso podemos verificar que há esta ocorrência.

Podemos inferir então que a explicação da professora não é suficiente para que os alunos compreendam o uso do pronome. Mas a curiosidade dos alunos faz com que eles busquem na comunidade, através da relação com amigos, a compreensão dessa regra. E assim podem repassar aos colegas de maneira que todos entendam. O fato de eles falarem em português nesse momento faz com que de certa maneira eles excluam a presença da professora que é argentina e não fala português. Vale ressaltar que a frase “haciendo se la linda” se transformou em bordão nessa turma e todos os dias eles faziam referência a ela: \_“amiga, você está haciendo se la linda para o J.?” (risos). \_“Quando eu conheci o Ale, ele estava haciendo se el intelectual lendo o livro no subte, só faltava o livro estar de cabeça pra baixo”. (risos).

Apesar de neste caso os alunos estarem criando frases em português, mas tentando utilizar o pronome da maneira correta em espanhol, demonstra que eles tentam buscar por si mesmos a compreensão e as formas de uso. A utilização da metade da frase em português demonstra que eles ainda estão buscando referências da língua mãe para criar as referências do que aprendem. Isto pode ser considerado normal, como observamos na teoria de Celani, como uma marca de subjetividade que estará presente em suas falas até o momento em que eles alcancem um nível de conhecimento mais avançado da língua espanhola.

Podemos afirmar que apesar da proposta interativa da professora, a língua neste caso está sendo ensinada dentro do padrão da língua como sistema, pois os alunos não têm espaço para criar a própria referência do uso do pronome, e buscam como alternativa de aprendizagem a ajuda de falantes nativos e compartilham a informação dentro da própria comunidade de falantes brasileiros.

## F) Análise da observação referente à aula de 31/10/2011

<b>Título da lição</b>	Pronombres (orden) y Modo Subjuntivo
<b>Temas socioculturais da lição</b>	-
<b>Data da lição</b>	31/10/11
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, JE, B, V
<b>Conteúdo da Lição</b>	Gramática, Conversação
<b>Proposta da atividade:</b>	Explicação dos pronomes e exercícios
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Obsevações:</b>	A professora passa uma explicação no quadro sobre os pronomes (apêndice 2) do caderno de observação. A professora fica bastante parada e sentada e se mostra pouco dinâmica. Depois passa no quadro explicações sobre o Subjuntivo Presente (apêndice 3). Após a explicação, ela passa exercícios com perguntas para que os alunos respondam usando pronomes (apêndice 4). A professora tira dúvidas. Enquanto fazem os exercícios, os alunos conversam em português entre eles sobre assuntos pessoais. A professora se mostra apática.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Em uma aula presenciamos a seguinte conversa entre a professora e o aluno:

J: \_ “profesora, puedo usar “te quiero” cuando quiero hablar de una persona que es solo mi amigo?”

Professora: \_ “No, usamos cuando se está enamorado”.

J: \_ “Pero escuché así otro día... de alguna persona hablando (...).

Professora: \_ “No, no se usa así”.

JE: \_ “no... en... Brasil... usamos para desear...!” (risos de todos).



Professora: \_ “no puedo contestar a todas las dudas que traen a la clase. Es necesario avanzar con el contenido!”

Observamos que os alunos expressaram decepção no rosto.

Nessa mesma aula percebemos que um grupo de alunos conversa em português entre eles sobre a atividade e a professora se incomoda.

Professora: \_ “ Chicos, paren de hablar!”.

S: \_ “pero... profesora, estabamos hablando de la actividad...! En sério....!”.

Professora: \_ “Hablen lo que quieran, pero dejen que todos participen de la conversación... en español!”.

Nesta situação podemos observar que a professora age como uma figura de autoridade e faz uma tentativa de criar um diálogo de uma maneira impositiva. Entretanto, os alunos se sentem incomodados e preferem silenciar sobre o que falam enquanto a professora continua a expor a matéria. Podemos pensar que se a professora tivesse utilizado algum outro tipo de abordagem seria possível que os alunos expressassem para o resto da turma o que estava em pauta no diálogo iniciado por eles. Entretanto, a atitude autoritária da professora faz com que o fluxo da reflexão sobre a língua seja bloqueado.

Podemos pensar que a atitude do professor em sala de aula pode ser um ponto determinante sobre a maneira como a aprendizagem vai se desenvolver. Nestes casos que observamos, ainda que os alunos tenham tido interesse pelos assuntos trabalhados em sala de aula, a atitude autoritária da professora nestas situações inibiu o diálogo e consequentemente o fluxo da língua.

Fazendo uma comparação com o que observamos no que ocorre quando a língua se manifesta como fluxo, a língua se transforma em sistema não apenas quando não há identificação com o tema, mas também quando há a quebra de identificação com a professora e com o método que ela escolhe utilizar a cada momento da aula. Quando a professora se coloca como um indivíduo que tem um saber, mas que está ali para mediar a aprendizagem, os alunos sentem-se com liberdade e ganham um impulso para falar sobre suas experiências e exporem suas opiniões. Desta maneira, podemos deduzir que em sala de aula há a formação de um grupo comunitário em que a língua pode fluir ou

não, dependendo de vários fatores que evidenciamos como principais nesta análise: temas que despertam interesse e identificação com suas experiências de vida e as relações criadas em sala de aula.

Nesta aula observamos que não há desenvolvimento de conversação. A professora fixa-se nos conteúdos gramaticais e passa exercícios de fixação. Com base na teoria de Sánches (1991), de que alguns professores apenas estão preocupados com a forma e as palavras enfeitadas da língua e não com a capacidade de desenvolver o pensamento do aprendiz, podemos inferir que nesta aula a professora não utilizou um método que desenvolvesse a capacidade reflexiva do aluno sobre como usar esses pronomes. Ela se fixou em passar a teoria e pediu para que os alunos fizessem os exercícios, mas não utilizou recursos, como por exemplo, de mostrar exemplos do uso.

Podemos pensar que nesta aula a língua foi ensinada como uma língua morta, de acordo com a teoria de Valdés (2003), pois apenas sua estrutura foi valorizada, mas não as formas de uso da comunidade. A própria aula se mostrou pouco dinâmica com a apatia da professora e a pouca participação dos alunos na aula que apenas obedecem às orientações da professora. O mesmo ocorre com a seguinte aula:

#### G) Análise da observação referente à aula de 09/11/2011

<b>Título da lição</b>	Modo Imperativo
<b>Temas socioculturais da lição</b>	-
<b>Data da lição</b>	09/11/2011
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, JE,V
<b>Conteúdo da Lição</b>	O modo imperativo (pp. 104 e 105 da apostila).
<b>Proposta da atividade:</b>	Estrutura gramatical; exercício estrutural
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Obsevações:</b>	A professora vê as pp. 104 e 105 (Anexo 11) da apostila com os alunos em que se fala do Modo Imperativo. Pede para que eles transformem em negativo os verbos

	<p>“pedíselo”, “escribilo”, “acordate”, “olvidate”, “vayan”, “compralo”. Depois corrige (apêndice 125 e 128). Ao falar sobre o uso do negativo, a professora dá alguns exemplos de uso incluindo “no te sientes” que estão presentes em alguns lugares que privilegiam assentos para idosos ou deficientes. A aluna C. diz “és muy comun acá en Buenos Aires que las personas en yeral no cedan los llugares a los mas viejos, mujeres con niños... en brasil siempre hay llugares para ellos y todos respectan mucho. Os alunos concordam com essa fala. A professora escuta sem emitir opinião. Nesta aula não há muitas conversas e a professora foca mais nas estruturas.</p>
--	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesta aula observamos que a professora não fez nenhum estímulo para que os alunos observem a estrutura do modo Imperativo de acordo com o seu uso. Um exemplo foi utilizado e despertou a fala de uma das alunas que comenta sobre uma diferença cultural entre Brasil e Argentina. Observamos que os alunos se mantêm atentos ao exemplo dado pela aluna C., mas a apatia da professora faz com que a turma se mantenha em silêncio seguindo as orientações dadas por ela. Neste caso, a língua está sendo ensinada com base no que consideramos como **língua como sistema**, pois não há um estímulo para que os alunos criem e iniciem uma conversa que faça com que eles elaborem e reflitam sobre este conteúdo.

#### H) Análise da observação referente à aula de 24/10/2011

<b>Título da lição</b>	Costumbres porteños
<b>Temas socioculturais da lição</b>	Costumes dos portenhos no passado
<b>Data da lição</b>	24/10/11
<b>Participantes</b>	Professora; Alunos: J, S, C, JE, B, A, F, V
<b>Conteúdo da Lição</b>	Pretérito Pluscuamperfecto
<b>Proposta da atividade:</b>	Leitura de texto “Viejas costumbres porteñas: relatos de una ciudad que se fue” (anexo 6), gramática, exercícios gramaticais (anexo 7). Música (anexo 8).
<b>Duração da aula:</b>	3h
<b>Obsevações:</b>	A professora pede para que os alunos façam exercícios da p. 9 (anexo 7) da apostila com o tema “biografía de Piazzolla”. Depois passa a música “Balada para un loco”, de Piazzolla (anexo 8).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesta aula observamos que o texto sobre Piazzola não desperta interesse nos alunos. Eles leem o texto em voz alta, mas não expressam comentários.

Eles preenchem a lacuna em silêncio e depois prestam atenção na correção da professora. Em seguida leem o texto em voz alta. A professora coloca a música “Balada para un loco” (anexo 8) e pergunta se os alunos tem alguma dúvida de vocabulário. À medida que os alunos vão expondo as palavras que têm dúvidas, ela vai dando o significado para que eles anotem.

Podemos aqui nos referir à crítica de Wittgenstein a Santo Agostinho, no que se refere ao ensino de palavras por definições verbais ou ostensivas. Numa situação como essa, a professora está etiquetando as palavras. Não há o desenvolvimento de nenhuma reflexão, conversação nem sobre os temas apresentados na aula, nem sobre a estrutura gramatical ensinada. Não temos como avaliar neste caso o nível de aprendizagem dos alunos. Podemos analisar a aula apenas a partir da perspectiva conversacional, das

relações; e se a língua está ali como uma forma de expressão do conteúdo da alma do aluno, observando as coerências nas produções de fala e escrita. Entretanto, de acordo com a teoria desenvolvida na tese, podemos dizer que esta aula se enquadra na concepção de língua como sistema.

### 3.7. Análises de algumas conversas entre alunos em sala de aula

Iremos expor trechos de algumas conversas dos alunos em sala de aula durante o período da coleta de dados que nos permitem ter mais ideias sobre as expectativas e impressões que os alunos têm sobre o curso, assim como eles têm sobre suas próprias experiências de aprendizagem de acordo com o método utilizado pelo curso. Observar estas conversas pode nos ajudar a compreender se os alunos compreendem o processo de aprendizagem da LE dentro da perspectiva de **língua em uso** ou **língua como sistema**. Estas conversas acontecem às vezes no meio de uma aula, antes da professora chegar ou no momento da saída. É válido ressaltar que nestes momentos os alunos sempre se expressam em português e não em espanhol.

Inferimos que isto ocorre porque neste momento eles se colocam como um grupo de brasileiros que estão vivendo a mesma situação num país estrangeiro, aprendendo uma LE. Eles compartilham as mesmas dificuldades, emoções, experiências, e isso faz com que eles mantenham uma relação estreita, que vai além da relação “colegas” em sala de aula. Selecionamos trechos que podem nos auxiliar a refletir sobre as concepções de **Língua em uso** e **Língua como Sistema**.

Nas nossas observações durante as conversas constatamos que os alunos observados, de maneira geral, se sentem bem quando estão integrados com outros brasileiros, falando português, mas também buscam falar espanhol e fazer amizades com nativos argentinos para que possam aprender a L2. Eles costumam tirar dúvidas com seus amigos nativos e combinam muitas vezes de falar espanhol quando estão reunidos.

Observamos que na fala dos alunos é comum a interferência da língua portuguesa e ela aparece constantemente na estrutura, como podemos observar nos trechos de conversação expostos ao longo da análise dos dados.

Observamos, na aula de 05/12/11, a seguinte conversa entre os alunos, antes de a professora entrar em classe:

S: \_ “Eu achava que era uma língua muito mais fácil de aprender, mas a estrutura das duas línguas é muito diferente. E às vezes os sentidos das palavras são muito diferentes, mesmo elas sendo parecidas com o português”.

J: \_ “Quando eu cheguei em Buenos Aires eu achava que o espanhol era uma língua mais fácil...”

S: \_ “Eu também...!”

JE: \_ “Mas eu sinto que as pessoas me entendem mesmo eu falando errado. Mas sei que estou falando errado, só que não tem ninguém para me corrigir, então é difícil saber se estou falando errado ou não e o que posso melhorar. E sinto que nas aulas meu espanhol não está melhorando... é como se ele não evoluísse... às vezes fico com vergonha de falar errado... acho que meu espanhol está ruim”.

S: \_ “Também sinto isso! Não sei se vou continuar os próximos níveis. Acho que a gente pode aprender melhor a língua no dia a dia mesmo, conversando com as pessoas. Meu marido, por exemplo, trabalha numa empresa só com argentinos. O espanhol dele está melhor do que o meu. No curso as professoras ensinam muito a estrutura, mas só isso não ajuda a gente a falar bem”.

Nesta fala encontramos um paradoxo. Os alunos que estabelecem essa conversação se sentem bem quando expressam seus sentimentos da maneira como conseguem se expressar e conseguem ser compreendidos na fala, mas, por outro lado, acreditam que a falta de um conhecimento mais profundo da língua é um obstáculo. Desta maneira podemos supor que os alunos sentem falta de algo dentro do contexto educativo que os ajude a desenvolver o processo de aprendizagem.

Percebemos que após chegar a uma determinada fase da aprendizagem, os alunos têm a sensação de que o espanhol não avança mais. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de que falantes de espanhol e português se compreendem bem.

Através deste dado podemos inferir que a concepção de língua desse grupo é a de que saber uma língua é saber dominar seu padrão culto. O “portunhol”, neste contexto, pode se caracterizar como um conhecimento coloquial da língua e, neste caso,

os alunos parecem não estar levando em consideração que este processo também faz parte da aprendizagem da língua, até que o domínio da língua estrangeira se estabeleça.

Nas nossas observações em sala de aula foi possível perceber que há uma divisão entre a relação que o falante estabelece com a língua no uso ordinário e entre a relação que ele estabelece com a língua nos contextos de ensino. Esses alunos formam um grupo que compartilha as mesmas experiências: estar em um país diferente, aprendendo uma nova língua. Como observamos na pesquisa, muitas vezes eles recorrem ao uso da língua para compreenderem o sentido de muitas palavras e estruturas que eles conheciam através da vivência mas não em sala de aula. Para reforçar nossas observações, nos apoiamos em um artigo de Roca (2009), que observou que tanto o falante nativo quanto o não-nativo criam variantes próprias durante o processo de aquisição de linguagem, e a consciência de estar criando uma variante é o motor de novas fases de aprendizagem: “A característica comum aos falantes (tanto o nativo quanto o estrangeiro) seria a aprendizagem a partir de experiência como usuários da língua. Portanto, a experiência de mudança constante é o que orienta e retrorienta seu desempenho”. (p. 156)

Em 31/10/2011, aula em que observamos os dados da ficha F, observamos a seguinte conversa depois do término da aula:

C: \_ “A língua que aprendemos no dia a dia é diferente da que aprendemos aqui, o material é muito ruim e a professora se preocupa muito com o conteúdo”.

J: \_ “É mesmo! Também acho!”

JE: \_ “Mas ela realmente precisa terminar o conteúdo e o livro, a gente tem que entender, né...?”

C: \_ “Verdade!”

J: \_ “É...!”

Os alunos concordam com a fala do colega, mas eles não fazem nenhum tipo de movimentação direta, nem conversacional com a professora para que ela possa fazer alguma modificação na aula.

V: \_ “A aula dela é até boa, mas sinto que preciso aprender mais gramática”.

S: \_ “Também sinto que minha gramática tá ruim!”

JE: \_ “A minha também pode melhorar bastante. Falo muito errado!”

Neste contexto podemos pensar que estes alunos sabem da importância de se conhecer profundamente a estrutura de uma língua se o objetivo for atingir o conhecimento do padrão culto. Essa fala também demonstra que esse grupo de alunos apresenta uma consciência de que a instituição se faz necessária quando se tem esse objetivo. Entretanto eles sentem um déficit na aprendizagem dos conteúdos estruturais e gramaticais e sentem que o espanhol culto não está avançando. Podemos inferir que esse grupo de alunos possui uma expectativa que se enquadraria no que chamamos de **língua como sistema**, ou seja, na sala de aula a língua só pode ser aprendida se for com base em métodos que valorizem a memorização, a repetição, e a reprodução de sistemas estruturais. Eles não conseguem perceber que quando estão falando espanhol em sala de aula, deixando a língua fluir nas situações conversacionais, eles também estão aprendendo. Isto pode ser um indício de que esses alunos estão ainda muito apegados aos sistemas tradicionais do ensino de línguas.

Observamos que os alunos brasileiros muitas vezes se comunicam entre eles usando a língua materna. As interações em espanhol ocorrem mais quando a professora é uma das participantes das conversas que acontecem em sala de aula e os temas trabalhados estimulam a fala na LE.

No mesmo diálogo que apresentamos acima, uma aluna disse:

S: \_ “Às vezes eu sinto que não há espaço em sala de aula para que a gente converse para elaborar nossas dúvidas ou opiniões. Às vezes não queremos mesmo falar com a professora e com o resto dos colegas para não atrapalhar o que está acontecendo em sala de aula. Estamos no nosso processo. E a professora fica incomodada. Seria mais legal se tivesse sempre diálogo”.

V: \_ “Poxa, ninguém me corrige na rua, dizem que estou falando “portunhol”, mas nem a professora me corrige... como vou aprender?”

Neste trecho da conversa, as próprias alunas estão colocando a professora como uma figura de autoridade de forma negativa, não percebendo que elas também podem ter uma participação ativa no desenvolvimento da própria aprendizagem. Podemos



inferir que elas têm a expectativa de que a professora corrija erros o tempo todo, porque não sabem que esses “erros” nem sempre são erros, como vimos na teoria de Celada (2010). São marcas naturais do processo de aprendizagem do espanhol, até que o aprendiz esteja identificado com a língua e com a cultura em sua memória.

Como já citamos no capítulo 2, Prayer (apud Celada, 2005) afirma que o sujeito contemporâneo está submetido a uma forte demanda para que ele domine vários tipos de linguagem, em vários espaços, de modo certo e firme, sem erros. Isto é o que se exige no mercado de trabalho. Observando as falas dos alunos podemos perceber que há uma pressão feita por eles mesmos de que em pouco tempo eles estejam falando um espanhol perfeito, não compreendendo que aprender uma língua é um processo que pode ser longo. A nosso ver, isso deveria também ser trabalhado em sala de aula, pelos professores, pois se os alunos estiverem conscientes desse processo, isso os ajudará a ser mais pacientes com o próprio processo de aprendizagem e a ser mais tolerantes com o que eles consideram como “erros”.

Neste momento podemos nos referenciar a Valdés (2003), como vimos nos primeiros capítulos da tese, que usava a conversa para falar dos mais variados temas da língua espanhola, conseguindo manter seu respeito como uma autoridade apropriada de conhecimentos ao mesmo tempo em que se colocava como um indivíduo também presente numa atividade educativa linguística em que ele poderia tanto ensinar como aprender.

Percebemos por essas conversas que os alunos e professores em muitos momentos mantêm uma perspectiva influenciada pela visão **de língua como sistema** no contexto educativo de línguas. Se na experiência comunitária esses mesmos alunos e professores são sujeitos ativos no uso da linguagem, na sua criação, na forma, na significação e na resignificação, em sala de aula muitas vezes eles parecem manter uma atitude distante desse sujeito ativo. Podemos refletir sobre o fato de que os alunos mudam o relacionamento com a língua quando estão em uma instituição e não conseguem desenvolver uma aprendizagem consciente. Podemos inferir que os alunos podem não ser conscientes dos seus papéis como sujeitos que usam uma língua que expressa seu mundo. Todo esse problema poderia estar relacionado com a formação dos alunos e dos professores e seus conceitos já construídos e concebidos. Entretanto não é nosso objetivo aprofundar neste tema.

Apesar de percebermos através dos nossos dados que a maior parte dos aprendizes inicialmente apresenta uma expectativa de que o Espanhol e o Português sejam línguas muito parecidas e que eles conseguem se comunicar facilmente com o português e aprender o espanhol de forma fácil, também percebemos que, ao entrarem no processo de imersão, a distância entre as duas culturas e as duas línguas passa a representar também uma grande fronteira para a adaptação cultural, linguística e social desses alunos. As semelhanças entre as duas línguas, ao mesmo tempo que parecem ser a chave para que eles possam começar a interagir naquele país, podem também representar um grande obstáculo em determinadas situações que exigem um conhecimento mais aprofundado da norma culta da língua, como quando, por exemplo, eles se encontram em uma situação de ter que ingressar no mercado de trabalho, desenvolver trabalhos acadêmicos, entrar nas Universidades Argentinas, dentre outros múltiplos contextos de vida, como eles relatam. Podemos nos apoiar na teoria de Celada (2010) que afirma que o espanhol e o português, com respeito ao sujeito do discurso, errante, se continuam, se encontram, se distinguem, se entrelaçam. Por isso a autora define esse sujeito como “errante”. Ou seja, a língua espanhola propicia o “erro” ao aprendiz brasileiro pelo fato da memória dessas duas línguas estarem muito próximas pela semelhança. Entretanto o que parece às vezes ser muito semelhante entre as duas línguas, na verdade, são realidades completamente distintas de referências, significados e estruturas.

Selecionamos neste capítulo algumas aulas observadas para análise que consideramos fazer parte da concepção de **língua como sistema** e **língua em uso**, observando a postura da professora, o desenvolvimento da fala dos alunos, o interesse pelo tema, as motivações, o espaço para a reflexão, a expressão da LE, dentre outros, de acordo com a base teórica desenvolvida na tese, incluindo algumas conversas desenvolvidas pelos alunos dentro da sala de aula.

Na análise de dados foi possível concluir que tanto o que chamamos de **língua em uso** como o que chamamos de **língua como sistema** está presente em sala de aula. Vários são os fatores que determinam como será o desenvolvimento de cada uma delas, com destaque para: a motivação com relação ao tema, a postura da professora como figura de autoridade ou não, o material didático, as relações entre alunos e professora e a relação de ambos com o processo de aquisição do espanhol.

Observamos que a concepção de **língua em uso** está presente nos momentos em que a professora, através dos temas de interesse em comum, se coloca como um indivíduo e se inclui na conversação, trocando informações, experiências de vida e opiniões. Neste momento percebemos que os alunos se sentem motivados a falar em espanhol, porque há uma nativa entre eles que eles querem que participe da conversa. Os temas trabalhados em sala de aula parecem impulsionar a motivação não só do aluno, mas também da professora, para que as conversações em espanhol aconteçam. A concepção de **língua como sistema** se faz presente nos momentos em que o tema não provoca motivação de fala e a professora ensina a língua viva como se fosse língua morta, passando esquemas no quadro, não refletindo sobre as regras de uso e não permitindo em alguns momentos que os alunos se manifestem com dúvidas que não estão de acordo com o conteúdo do livro.

Pelas conversas dos alunos é possível observar que há uma grande expectativa por parte deles de aprender o espanhol rapidamente e já poder se comunicar sem cometer o que eles consideram como “erros”. Eles atribuem a responsabilidade dessa falha à falta de correções por parte da professora e a falta de mais “gramática” nas aulas e no material didático. Isto nos mostra que a concepção de **língua como sistema** está muito mais presente nas expectativas dos alunos que esperam por métodos milagrosos de aprendizagem de LE do que dentro do método de ensino do curso de língua espanhola para Brasileiros do Centro de Língua da UBA.

É possível perceber que os alunos estão em um processo de aprendizagem, ainda que as normas e sistemas da língua nem sempre sejam ensinados de forma sistemática pela professora e talvez fosse necessário um trabalho reflexivo com os alunos sobre suas expectativas com relação à língua e ao processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar as duas vertentes de aprendizagem que desenvolvemos ao longo da tese, a **Língua em Uso** e a **Língua como Sistema**, nos contextos de ensino de espanhol como língua estrangeira (LE) para brasileiros em imersão na Argentina, Buenos Aires.

Com base nos autores que compõem a linha teórica desta tese, Wittgenstein, Valdés, Sanchés, Brown, Hall, Celada e Silva, desenvolvemos a concepção de **língua como sistema**, caracterizando-a como a língua ensinada e aprendida a partir de métodos institucionais que valorizariam mais as características estruturais e formais, assim como os sentidos pré-estabelecidos das palavras sem que haja uma autêntica correspondência com os sentidos e conhecimentos de que os alunos necessitam para construir suas próprias referências do que está sendo aprendido com as suas experiências de mundo e vivência da cultura do país em que se encontram e imersão.

Na visão da **língua como sistema** não há espaço para diálogo e, em geral, o professor representa uma figura de autoridade que transmite o conhecimento. Neste contexto, o saber do aluno não seria considerado e esse deveria se adequar aos métodos de ensino já estabelecidos. Neste modelo são mais comuns a aplicação de exercícios que enfatizam a estrutura como preenchimento de lacunas, repetição de frases memorizadas, uso de temas que não necessariamente despertam o interesse dos alunos.

Com base nos mesmos autores citados acima desenvolvemos a concepção de **língua em uso**, caracterizando-a como a língua que seria ensinada e aprendida de forma natural, com base em referências autênticas que o aprendiz cria de acordo com a sua vivência e contato com a sociedade. No contexto do ensino de línguas, a **língua em uso** se caracteriza nos momentos em que os alunos conseguem conectar as estruturas, formas e significados das palavras com a sua vivência e experiência de vida no contato com a comunidade. Nos contextos de ensino em que a **língua em uso** é valorizada, há espaço para diálogo e para que os aprendizes expressem suas opiniões e sensações sobre temas que estejam de acordo com a sua realidade. Neste caso, o professor não se apresenta como uma autoridade responsável por impor o conhecimento, mas sim como um mediador do conhecimento, capaz de observar e desenvolver seu método de ensino de acordo com a necessidade e realidade dos alunos. A forma conversacional é o

método que garantiria a construção da aprendizagem através da troca e integração dos diversos conhecimentos que alunos e professor possuem.

Na primeira parte da tese buscamos compreender as questões que estão expostas inicialmente através de uma pesquisa histórica reflexiva multidisciplinar com base em autores que foram se revelando ao longo das nossas investigações. O filósofo Wittgenstein nos forneceu as primeiras raízes para refletirmos sobre o que significa saber uma língua e, conseqüentemente, o que significa a concepção de língua em uso. O encontro com outros autores nos permitiu traçar um diálogo para desenvolvermos mais essa concepção de linguagem em uso e linguagem como sistema (tema que usamos para referirmos à língua nos contextos de ensino) e refletir como essas duas concepções se manifestam dentro do contexto de ensino e aprendizagem tanto no contexto comunitário, quanto no contexto educativo.

Desenvolvemos as concepções de **língua em uso** e **língua como sistema** com base nas teorias de Wittgenstein, Valdés e Sánches. Ao longo da tese contextualizamos cada um desses autores e desenvolvemos o diálogo entre suas teorias, de maneira que pudéssemos chegar a um resultado satisfatório para as nossas questões. Também desenvolvemos os conceitos de identidade cultural e cultura, assim como expomos alguns métodos pedagógicos desenvolvidos para que estes temas sejam trabalhados no contexto de ensino de LE. O segundo capítulo teve como base a teoria de autores como Stuart Hall, Kathrin Woodard, Tomás Tadeu Silva, Celani e Roca.

Após esse percurso histórico, desenvolvemos a metodologia para a coleta dos dados observados, com base em pesquisa qualitativa, observações em sala de aula, fichas de observação e ato conversacional.

A nossa hipótese era a de que o grupo de alunos observados apresentariam dificuldades de dominar as normas cultas da língua tanto na fala quanto na escrita no contexto de ensino, ao mesmo tempo em que conseguiam desenvolver a fala de forma fluida, ainda que cometendo desvios da língua padrão para se expressarem e serem compreendidos. Ao mesmo tempo, quando estavam na sala de aula e necessitavam utilizar estruturas formais da língua, o desenvolvimento da habilidade de expressão parece sofrer um bloqueio. A concepção dos autores que utilizamos ao longo da tese para o embasamento teórico se contrapõe aos modelos de ensino de línguas nas instituições, em que prevalece a concepção de língua como um sistema estrutural e

isolado da língua do uso e das experiências comunitárias. Ou seja, a comunicação autêntica entre os indivíduos parece estar em segundo plano nos contextos de ensino. Os materiais didáticos e as atividades propostas pelo curso abordam os temas que não necessariamente criam um vínculo direto com a experiência de vida dos alunos no país em que se aprende a língua estrangeira, o que poderia afetar a aprendizagem e a fluidez da língua para a expressão e comunicação, pois nem sempre os alunos estabelecem um vínculo autêntico com os conteúdos que os fazem criar sentido com o que aprendem.

Apresentamos como objetivo geral desenvolver uma pesquisa contrastiva dos contextos de aprendizagem: a **língua em uso**, que conceberia a língua como uma atividade humana dentro de um contexto social em que se compartilham experiências de vida; e a **língua como sistema**, em que a língua seria concebida como uma estrutura isolada e desfragmentada do contexto social dos aprendizes com o fim de observar qual a concepção de língua predominante no contexto educativo, tanto para os alunos quanto para os professores, assim como a concepção dos mesmos pode influenciar no contexto do ensino e da aprendizagem.

Com relação aos objetivos específicos, desejávamos observar se e como a professora utiliza o conhecimento prévio dos alunos que estão imersos na cultura da LE, ou seja, o que eles aprendem no contexto social para a construção de sentidos das matérias dadas em sala de aula; observar como os alunos lidam com o que aprendem no contexto social e na instituição de ensino e como eles se acomodam nessas duas realidades distintas de aprendizagem, buscando aplicar seus conhecimentos também no contexto formal de ensino; mapear o material didático e as atividades dadas em sala de aula para analisar os conteúdos com o objetivo de ver se esses se adequam à realidade da cultura dos falantes nativos do Espanhol na Argentina e dos aprendizes do E-LE. Desta maneira utilizamos como base a reação dos alunos diante da apresentação do material e de como o professor orienta essas aulas; observar o processo de construção da concepção de língua dos alunos/ professores e coordenadores e alunos no contexto de ensino. E refletir sobre a construção das metodologias de ensino e suas relações com o que seja língua em uso e língua como sistema com base na observação dos dados coletados.

Esta pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: Qual é a concepção de língua predominante nos sistemas de ensino? Como se desenvolve a aprendizagem do

espanhol como LE de acordo com a concepção **língua em uso** ou **língua como sistema**, que embasa as metodologias aplicadas em sala de aula? Como os alunos veem seu próprio processo de aprendizagem?

Com a análise dos dados concluímos que vários são os fatores que determinam o desenvolvimento de cada uma das concepções de língua (**uso** e **sistema**), que destacamos como principais: a motivação com relação ao tema, a postura da professora como figura de autoridade ou não, o material didático, as relações entre alunos e professora e a relação de ambos com o processo de aquisição do espanhol.

Observamos que a concepção de **língua em uso** está presente nos momentos em que a professora, através dos temas de interesse em comum, se coloca como um indivíduo e se inclui na conversação, trocando informações, experiências de vida e opiniões. Neste momento percebemos que os alunos se sentem motivados a falar em espanhol, porque há uma nativa entre eles que participa da conversa. Os temas trabalhados em sala de aula impulsionam a motivação não só do aluno, mas também da professora para que as conversações em espanhol acontecessem. A concepção de **língua como sistema** se faz presente nos momentos em que o tema não provoca motivação de fala e a professora ensina a língua viva como se fosse língua morta, passando esquemas no quadro, não refletindo sobre as regras de uso e não permitindo, em alguns momentos, que os alunos se manifestem com dúvidas que não estão de acordo com o conteúdo do livro.

Pelas conversas dos alunos é possível observar que há uma grande expectativa por parte deles de que aprendam o espanhol rapidamente e já possam se comunicar sem cometer o que eles consideram como “erros”. Eles atribuem a responsabilidade dessa falha à falta de correções por parte da professora e a falta de mais “gramática” nas aulas e no material didático. Isto nos mostra que a concepção de **língua como sistema** está muito mais presente nas expectativas dos alunos que esperam por métodos milagrosos de aprendizagem de LE do que dentro do método de ensino do curso de língua espanhola para Brasileiros do Centro de Língua da UBA.

É possível perceber que os alunos estão em um processo de aprendizagem, ainda que as normas e sistemas da língua nem sempre sejam ensinados de forma sistemática pela professora e talvez fosse necessário um trabalho reflexivo com os alunos sobre suas expectativas com relação à língua e ao processo de aprendizagem.

Esta pesquisa teve como propósito contribuir com a reflexão e propostas pedagógicas no contexto do ensino-aprendizagem do espanhol como LE de forma relevante para que novas pesquisas sejam realizadas para a contínua melhoria do contexto educacional do ensino de línguas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.

ARNOUX, Elvira Narjara de. Representações sociolingüísticas y construcción de identidades coletivas en El MERCOSUR. In: *Lenguas en un Espacio de Integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Editorial Biblos: Buenos Aires, 2010. 1ª. ed, 17-38.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BROWN, K. *Language, Reasoning and Inference*. London: Academic Press, 1986.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CAÑAS, R.S. *Lengua y conocimiento en Juan de Valdés*. 2011. 201p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2011.

\_\_\_\_\_. **Repercussões do Ideal Formal no Processo de Aquisição da LE.**  
In: *XXI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 2006, 2.513-2.518.

CELADA, Maria Teresa. Memória Discursiva y imágenes de lenguas sobre el español en Brasil y el português en la Argentina. In: *Lenguas en Un Espacio de Integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Editorial Biblos: Buenos Aires, 2010. 1ª. ed. 39-84.

\_\_\_\_\_. **Una metáfora de cómo se funda El proceso de enseñanza/ aprendizaje.** In: *Letra Viva*. Ideia: João Pessoa, 2010.v.10, n.1,189-204.

CELANI, M.A.A. (1992). **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A. CELANI (orgs.) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo, 1992: Educ. 15-23.

CHAUVIRÉ, Cristiane. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1989.

DUMMETT, Michael. *What do I know when I know a language?* In: \_\_\_\_\_. *The Seas of Language*. Oxford: University Press, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *La Educación es Educarse*. Trad. de Francesc PereñaBlasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GRANADA, Juan Huarte de San Juan. In *Cartesian and modernpsycholinguistics: an encounter with Noam Chomsky*. Revista Psicotema, 2005. Vol. 17, nº 3, pp 436-440.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

GUILLÉN, Claudio. *Don Quijote de la mancha*: cauces de la novela cervantina. Ed. Especial do IV centenario. Madrid: Real Academia Espanhola, 2004.

HACKER, P.M.S. *Insight and Ilusion*: themes in the philosophy of Wittgenstein. Oxford: Clarendon Press, 1986.

HARRIS, Roy. *Language, Saussaure and Wittgenstein*: How to play games with words. New York: Routledge, 1988.

HUARTE de San Juan, J. *Examen de Ingenios*, Madrid: Cátedra, 1989.

HINTIKKA, M.B; HINTIKKA, J. **Uma investigação sobre Wittgenstein**. Campinas: Papyrus, 1994.

KENNY, Antony. *Wittgenstein*. Massachussets: Harvard University Press, 1973.

KIM, J. *Philosophy of Language*. Oxford: Westviewpress, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez.1992.

MATE, Reyes. *Heidegger y el Judaísmo: y sobre la tolerância compasiva*. Madri: Rubi/Antropos Editorial, 1998.

MCGINN, Marie. *Wittgenstein and the philosophical Investigation*. London: Routledge, 1997.

MEDEIROS, Sandra Helena Gurgel Dantas de. **Perspectiva intercultural e motivação à oralidade em francês língua estrangeira (FLE)**. 2010. 235f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, UFPB.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NEFF, F. **A linguagem: uma abordagem filosófica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

PEDERSEN, Paul. *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World*. Contributions in psychology, n. 25. Westport, Conn: GreenwoodPress, 1995, 169-188.

PERES, Ana Berenice. **El libro de E/LE y los alumnos brasileños**. In: *Letra Viva*. Ideia: João Pessoa, 2010. v.10, n.1.

PIFFER, G. *Martin Buber: Eclipse de deus e o holocausto*. “Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG”. Belo Horizonte, nº1, v. 1, nº.1, 2007.

PINTO, P.R.M. **Iniciação ao silêncio**: análise do tractatus de Wittgenstein. São Paulo: Loyola, 1998.

ROCA, Maria Del Pilar. **Língua e tradição**: judeos-conversos espanhóis leitores de São Paulo. Boletim do Arquivo histórico judaico brasileiro, São Paulo, nº 44, 2011, p. 31-33.

\_\_\_\_\_. **El contexto educativo en El Dialogo de La Lengua en Juan de Valdés**. In: ROCA, M<sup>a</sup> Del Pilar. Formación de profesores de español lengua extranjera (ELE) *Letra Viva*, v.10, n.1. João Pessoa: Ideia, 2010, 235-263.

\_\_\_\_\_. **Relações de simulação e relações de autenticidade no ensino de línguas vivas**. In: Pereira, Regina C. y ROCA, M<sup>a</sup> Del Pilar (coord.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. (E/LE). *Letra Viva*, v.10, n.1. João Pessoa: Ideia, 2010, 235-263.

RUSSELL. B. **Lógica e conhecimento**. Trad. de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores).

SÁNCHEZ, F. **Que nada se sabe**. Obra Filosófica, (s.n): Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1999, pp. 59-147.

SANTOS, Helade Scutti. **Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera**. In: *Lenguas en un Espacio de Integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Editorial Biblos: Buenos Aires, 2010. 1.ed, 85-104.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. de Luis Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1979.

\_\_\_\_\_ *Philosophical Investigations*. 3° ed. Oxford: Blackwell, 1963.

\_\_\_\_\_ *The Blue Book*. Oxford: Basil Blackwell, 1969.

\_\_\_\_\_ *Philosophical Grammar*, Blackwell Publishers, Oxford, 1974.

\_\_\_\_\_ *Últimos escritos sobre Filosofia de la Psicología*, Tecnos, 1987.

\_\_\_\_\_ *Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious belief*, ed. Cyril Barret, Blackwell, 1978.

\_\_\_\_\_ *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1993.

\_\_\_\_\_ *Vermischte Bemerkungen/Culture and value*, ed. G. H. von wright e Heikki Nyman, Blackwell, 1980.

\_\_\_\_\_ *Ocasiones filosóficas*, Catedra, 1993.

SIGNORINI, I. ; M. C. CAVALCANTI (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VALDÉS, J. *Diálogo de la lengua*. Acessado em 08/11/2012 in [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dialogo-de-la-lengua--0/html/fede437e-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dialogo-de-la-lengua--0/html/fede437e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0)

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 1997.

LARA, Gláucia Muniz Proença. **Uma análise semiótica do discurso de estudantes universitárias sobre a língua portuguesa**, *Revista do GELNE*, vol.3, n.1, 37-40, 2001.

Pedersen, Paul. *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World*. Contributions in psychology, n. 25. Westport, Conn: Greenwood Press, 1995.

APÊNDICE 1 - Caderno de anotações: Pretérito pluscuamperfecto

Pretérito Pluscuamperfecto  
 para hablar de una acción anterior a otra.

ex: Cuando lo vi, ya había comido todo!

Dijo que había salido

había salido  
 dijo

Habere + participio pasado - AR (ar)  
 - ER (er)  
 - IR (ir)

Había  
 Habías  
 Había  
 Habíamos  
 Habían

---

Participios irregulares

Ver	visto	A
Voluer	vuelto	
Morie	Muerto	

Éxito

## APÊNDICE 2 - Caderno de anotações: Pronombres

Pronombres (orden)		
Antes del v	Después del v	Antes o Después
<u>Verbo conjugado</u>	<u>Verbo no conjugado</u>	
Lo digo	Es para tirar lo	Lo
Se lo doy mañana	Leerlo es malo.	Alguien
Se casó	Saberlo es bueno	Venderlo
		Lo está
		usando
<u>Imperativo negativo</u>	<u>Imp. de</u>	la
No lo toques	Dá me lo	Podemos
So se pierda	Compralo	escribiendo
No los toques	Costate	Si lo está
	preguntarlo	dando
		lo
Lo <u>había pensado</u>		
(3)		
Éxito		



APÊNDICE 3 - Caderno de anotações: Subjuntivo Presente

<u>Subjuntivo Presente</u>				
Yo -presente	O +	-ER	-ER/-IR	
(COR) empiezo		empiece	corra	viva
		empieces	corras	vivas
hago	hago	empiece	corra	viva
hago	hagamos	empiecemos	corramos	vivamos
hago	hagan	empiecen	corran	vivan

<u>Verbos IRREGULARES</u>				
IR	Saber	ser	dar	estar
VAYA	sepa	sea	de	esté
VAYAS	sepas	seas	des	estés
VAYA	sepa	sea	de	esté
VAYAMOS	sepamos	seamos	demos	estemos
VAYAN	sepan	sean	den	estén

Éxito

(34)

## APÊNDICE 4 - Caderno de anotações: exercícios de fixação para pronomes

31/10/2011

1) ¿Que haces cuando mira una película que te gusta mucho?

R: La recomiendo a mis amigos.

2) ¿Que haces cuando lees un libro muy aburrido?

R: Lo deajo de leer y no recomiendo a nadie.

3) ¿Que haces cuando te cuentan un chiste?

R: Le conto a todos

4) ¿Que haces cuando no sabes o puedes hacer cuando llega en una ciudad?

R: Se los pido informaciones a alguien.

Éxito

3X

## APÊNDICE 5 - Caderno de anotações: Imperativo

EXS pg 100

Helegi la ropa

EX Leer f. 108 <sup>task</sup> 09/11/2011

Imperativo Negativo

Pedíselo	NO te pidas
escribilo	NO lo escribas
Acordate	NO te acuerdes
Divídate	NO te dividas
¡ayam!	NO te ayames
¡compralo!	NO lo compres

@ p. 109

En la primera ana, conca a los habitantes de la luna y escuela los anedots

Quand acaba con (A) sem aento  
traca por E + S + ! normal

Éxito

(4)

# ANEXO 1- Material didático: texto "El inventor del dulce de leche"

## EL INVENTOR DEL DULCE DE LECHE?

En 1829 Rosas recibió en su estancia de Cañuelas a Juan Lavalle. Cuenta la leyenda que la criada de Rosas preparaba una "lechada" (hervía leche con azúcar) cuando descubrió a Lavalle dormido en la cama de Rosas. Indignada, buscó a los guardias, pero nadie respondió. En ese momento llegó Rosas, que no le dio importancia al tema y pidió su lechada. La criada, en su enojo, olvidó la olla al fuego. De aquella distracción, dicen, nació el dulce de leche. Y se cuenta que Rosas compartió el dulce con Lavalle.

4. Subrayá los verbos en pretérito indefinido y escribilos en la columna correcta. Aclará a qué persona corresponden.

- |   |  |  |
|---|--|--|
| -AR   | -ER  | -IR  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- buscar - buscó (3ª p)</li> <li>- llegar - llegó (3ª p)</li> <li>- olvidar - olvidó (3ª p)</li> <li>- dar - dio (3ª p)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- responder - respondió (3ª p)</li> <li>- nacer - nació (3ª p)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- recibir - recibió (3ª p)</li> <li>- descubrir - descubrió (3ª p)</li> <li>- pedir - pidió (3ª p)</li> <li>- compartir - compartió (3ª p)</li> </ul> |

Compara los verbos regulares y los irregulares. ¿Hacen el mismo igual?

5. Indicá cuál de estos verbos son regulares y cuáles irregulares

regulares: BUSCAR / LLEGAR / OLVIDAR / RESPONDER / RECIBIR / DESCUBRIR / COMPARTIR  
 irregulares: DAR / NACER / PEDIR

6. Seleccioná un verbo regular en -ar, uno en -er y uno en -ir y completá los cuadros con la conjugación en pretérito indefinido.

buscar

responder

(usted/él/ella)	buscó	buscóste	(vos)	Respondí	Respondiste
	buseo	buscamos	(nosotros)	Respondió	Respondieron
	buscaren			Respondieron	
	buscaron			Respondieron	

0 → U

DORMI  
DORMISTE  
DORMÍ  
DORMIMOS  
DORMIERON

compartir

Compartí	Compartiste
Compartió	Compartieron
Compartieron	

E → I

herve  
al agua hervió  
el agua hirvió

E → I

Pedí  
Pediste  
Pedí  
Pedimos  
Pedieron

10 6

leer (-Y)

leí	leíste	leíste
leíste	leímos	leían
leímos	leían	leían

caer  
caíste  
caíste

## ANEXO 2 - Material didático: capa



Universidad de Buenos Aires  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

# ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS

ETAPA PREINTERMEDIA

SELECCIÓN, ADAPTACIÓN Y ELABORACIÓN  
VERA CERQUEIRAS  
LETICIA KRSUL  
MARIEL SORIENTE  
2008

## ANEXO 3 - Material didático: folha de informações

**Información importante para los alumnos****IMPORTANTE****Examen final**

Para rendir el examen final, los alumnos deberán cumplir los siguientes requisitos:

1. 75% de asistencia a clases y
2. todas las cuotas pagas.

El examen final tiene dos partes, una parte escrita y una parte oral. Cada una de ellas deberá ser aprobada con una nota mínima de 6.

Las fechas de examen final coinciden con los últimos 2 o 3 días de clases.

**Cambio de curso**

Para cambiar de curso el/la alumno/a tiene que pedir autorización a su profesor/a.

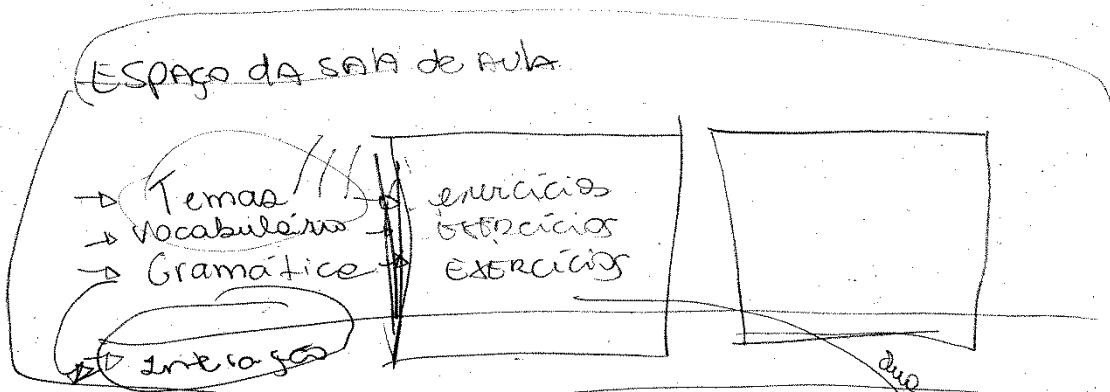
Departamento de Español  
Laboratorio de Idiomas

ANEXO 4 - Material didático: capa da primeira unidade

JS

# UNIDAD 1

## PERSONAS Y PERSONAJES



ESPAÇO da AULA

→ APRENDIZAGEM

→ Pale Portugal. Quando? Contexto?

→ Pale Espanha. Quando? Contexto?

quando o trabalho  
é realizado  
na sala  
de aula

~~Interação~~ entre  
aluno e  
prof  
há interação  
entre  
alunos  
e professor

## ANEXO 5 - Material didático: texto "Leyendas Urbanas"

**Leyendas urbanas****Misteriosa Buenos Aires****A**

Hay leyendas que están más allá de la razón. ¿Por qué en el barrio de la Boca existe una casa llamada la Torre de los Fantasmas?

¿Quién es la Dama de Blanco que, algunos dicen, se aparece las noches húmedas en las inmediaciones del cementerio de la Recoleta? ¿Y el ánima en pena que levita en el patio de un museo? ¿Cómo se explican los gritos desgarradores que surgen de un negocio abandonado en Constitución o el enigma de los ángeles caídos en Barracas? Las respuestas están, como diría Manuel Mujica Láinez, en la misteriosa Buenos Aires.

Almirante Brown, entre Benito Pérez Galdós y Wenceslao Villafañe, el barrio de la Boca. Acodado en el mostrador del restaurante de enfrente, un mozo mencionará a una tal Clementina, la mujer que vivió en la torre durante muchos años. "Estaba siempre ida, no salía nunca y vivía con 50 gatos", rememora.

Clementina, cuentan los vecinos, era un ser solitario y perturbador que una vez recibió a un periodista. "Era un muchacho bajo, joven y bastante calvo", reviven los vecinos. Lo invitó a subir y le mostró obras invadidas por telarañas. El muchacho fotografió un par de cuadros y cuando reveló el rollo volvió. Cuentan que en más de una obra se veía la imagen de tres seres diminutos —¿duendes?, ¿pequeños fantasmas?, ¿espectros? — que nunca estuvieron en el lienzo original. Clementina vio las fotos y al tiempo se esfumó, sin dejar pistas.

**B**

La esquina de Vicente López y Azcuénaga está frente al cementerio de la Recoleta, y en ese cruce de calles subsiste la inquietante historia de una mujer bella. En los años 30 un muchacho de apellido aristocrático vio a una dama elegante llorando desconsoladamente. Era una noche calurosa, húmeda. A la luz de un farol que aún ilumina esta esquina, conversaron un rato hasta que por fin él le arrancó una sonrisa y aprovechó para invitarla a una fiesta en la calle Alvear.

Bailaron hasta el amanecer, tomaron champán, comieron caviar y luego se fueron juntos a caminar por las desoladas calles de la zona. Sin mediar explicación, en un momento ella se soltó de su pretendiente y salió corriendo en dirección al cementerio. Él la siguió sin poder alcanzarla. El muchacho se precipitó dentro del cementerio y el sereno no logró detenerlo. Perdido, caminó por los vericuetos de la Recoleta hasta reconocer el abrigo de la mujer tirado encima de una tumba. "¿Dónde te escondiste?", gritó. "¡Este juego no me causa gracia!". De golpe, levantó el saco y leyó el nombre de ella contra la lápida. El sereno lo vio salir desesperado, agitando la prenda de vestir. Se supo después que, de ahí en más, el joven tuvo una vida signada por el infortunio, la locura y al alcohol. Una versión indica que se voló la tapa de los sesos con un revólver.



## ANEXO 6 - Material didático: texto "Viejas costumbres porteñas"

HISTORIA URBANA

REGLAMENTOS QUE PERDIERON VIGENCIA Y HABITOS QUE PASARON DE MODA

# Viejas costumbres porteñas

## Relatos de una ciudad que se fue

► Hoy suenan como anécdotas curiosas. Pero dan cuenta de los valores de otras épocas. En Buenos Aires los prostíbulos fueron legales, se vendía cocaína en las farmacias y los autos iban por la izquierda.

### 1 Un bañito de sólo media hora

"Los bañistas deben usar un traje de baño en buen estado, proveerse de toalla y no permanecer en el agua más de media hora." Todo esto establecía un reglamento de 1923, que reguló los comportamientos aceptables en el Balneario de la Costanera Sur, inaugurado cinco años antes.

Hombres y mujeres se bañaban, espigón de por medio, después de cambiarse en alguna de las 250 casillas individuales que había en el paseo. La gente iba muy bien vestida a la playa. Y no tomaba sol: en ese entonces, la blancura de la piel era un parámetro de belleza. A fines de la década del 50, el Balneario decayó debido a la contaminación creciente.

### 3 Tránsito pesado de peinetones

Cuanto más grandes, mejor. Símbolos de riqueza y elegancia, en la época de la Colonia los peinetones adquirieron dimensiones exageradas en una ciudad de veredas angostas. Tanto es así que dos damas no podían pasar al mismo tiempo y una disposición le daba prioridad a la que caminaba por la derecha. En 1832, los peinetones más buscados eran los diseñados en carey por el mentor de la moda, el español Manuel Mateo Masculino.

### 2 ¿Tiene cocaína para la tos?

El pedido podía escucharse abiertamente en las boticas y farmacias desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX, cuando la cocaína y otros produc-

tos obtenidos de la hoja de coca eran de venta libre. Se usaba para aliviar la tos o el dolor de estómago, para vigorizar y como anestésico local, entre muchas otras aplicaciones. "Se tomaba en las boticas en forma de jarabe, generalmente como antitusivo o analgésico, hasta que fue superada por otros medicamentos", cuenta Marcelo Peretta, vicepresidente del Colegio de Farmacéuticos y Bioquímicos de la Capital.

El propio Jorge Luis Borges probó la cocaína que compró en una farmacia. Aunque años más tarde confesó que prefirió quedarse con las pastillas de menta porque le parecían más estimulantes.

La Coca-Cola, creada en 1886, también contenía la sustancia, pero fue eliminada de su fórmula en 1906. En 1914, en los Estados Unidos se prohibió el consumo de cocaína. Algún tiempo después, su uso también empezó a restringirse en la Argentina.

ANEXO 7- Material didático: ejercicio de fixação verbo no tempo passado  
(biografía de Piazzola)

CREO ≠ CRIÓ (criar animales)  
& creación

Completen los espacios en blanco de la biografía de Piazzola con el verbo en tiempo pasado que consideren necesario

Astor Pantaleón Piazzola nació<sup>1</sup> el 11 de marzo de 1921 en la ciudad de Mar del Plata. pasó<sup>2</sup> la infancia entre Buenos Aires y Nueva York —más en la segunda ciudad que en la primera. Empezó<sup>3</sup> a estudiar música a los 9 años en los Estados Unidos y siguió<sup>4</sup> estudiando en Buenos Aires y en Europa. En 1935 tuvo<sup>5</sup> un encuentro casi místico con Carlos Gardel, al participar como extra en el film *El Día que me Quieras*.

Su carrera comenzó<sup>6</sup> verdaderamente al participar como bandeonista en la orquesta de Aníbal Troilo. En 1952 obtuvo<sup>7</sup> una beca del gobierno francés para estudiar con Nadia Boulanger, quien lo hizo<sup>8</sup> a seguir su propio estilo. En 1955 Astor volvió<sup>9</sup> a casa y formó<sup>10</sup> el Octeto Buenos Aires. Su selección de músicos —en una experiencia similar a la jazzística norteamericana de Gerry Mulligan—

tenía<sup>11</sup> arreglos atrevidos y timbres poco habituales para el tango, como la introducción de la guitarra eléctrica ocasional<sup>12</sup>.

La presencia de Astor provocó<sup>12</sup> de entrada resquemores, envidia y admiración entre la comunidad tanguera. En los años '60 Piazzola tubo que<sup>13</sup> salir a defender a golpes de puño su música, avasallada por las fuertes críticas. La controversia iba a propósito de si su música era tango o no, a tal punto que Astor tubo<sup>14</sup> que llamarla "música contemporánea de la ciudad de Buenos Aires". Pero no era sólo eso: Astor provocaba a todos con su vestimenta informal, con su pose para tocar el bandoneón (actuaba de pie, frente a la tradición de ceñirse al fueye sentado) y con sus declaraciones que sonaban a reto. damas de canción

La formación de la primera parte de los 60 fue<sup>15</sup>, básicamente, el quinteto. Su público estaba<sup>16</sup> integrado por universitarios, jóvenes y el sector intelectual, si bien estaba lejos de ser masivo. Astor ya tenía fama de duro y bravo, de peleador, estaba en pleno período creativo y era<sup>17</sup> de los mejores músicos.

Con *Adiós Nonino*, *Decarísimo* y *Muerte de un Ángel* empezó<sup>18</sup> a elaborar un camino de éxito que tendría picos en su concierto en el Philharmonic Hall de Nueva York y en la musicalización de poemas de Jorge Luis Borges.

En sus últimos años, Piazzola acostumbró<sup>19</sup> presentarse en conciertos como solista acompañado por una orquesta sinfónica con alguna que otra presentación con su

## ANEXO 8 - Material didático: música "Balada para un loco"

**BALADA PARA UN LOCO (1969)**

Música: Astor Piazzolla. Letra: Horacio Ferrer. Intérprete: Amelita Baltar.

- 1) Antes de escuchar, lean la canción y busquen sinónimos para las palabras subrayadas. Luego escuchen la canción.

**Recitado**

Las tardecitas de Buenos Aires tienen ese qué sé yo, ¿viste?

Salgo de casa por Arenales, lo de siempre en la calle y en mí,

cuando de repente, detrás de ese árbol, se aparece él, *surge*

mezcla rara de penúltimo jinera y de primer polizonte

en el viaje a Venus. Medio melón en la cabeza,

las rayas de la camisa pintadas en la piel,

dos medias suelas clavadas en los pies, *puestas, incrustadas*

y una banderita de taxi libre levantada en cada mano... Ja...ja...ja...ja...

Parece que sólo yo lo veo, porque él pasa entre la gente

y los maniqués me guiñan, los semáforos me dan tres luces celestes

y las naranjas del frutero de la esquina le tiran azahares, *arrojan*

y así, medio bailando y medio volando, *lanzando*

se saca el melón, me saluda, me regala una banderita

y me dice: *da obsequia*

**Cantado**

Ya sé que estoy piantao, piantao, piantao, *loco (piantado)*

no ves que va la luna rodando por Callao

*anda / corre*

<sup>miro</sup>  
<sup>observo</sup>  
veo un curso de astronautas y niños con un vals  
me baila alrededor...

Bailá, vení, volá.

<sup>observo / veo</sup>  
Ya sé que estoy piantao, piantao, piantao,  
yo miro a Buenos Aires del nido de un gorrión;

y a vos te vi tan triste.

Vení, volá, sentí  
<sup>Capricho</sup>  
el loco berretín que tengo para vos.

Loco, loco, loco, <sup>en la verdadera</sup>  
cuando anochezca en tu porteña soledad,

por la <sup>la costur</sup>  
ribera de tu sábana vendré, con un poema

y un trombón a <sup>despertarme</sup>  
desvelarme el corazón.

Loco, loco, loco, como un acróbata <sup>Loco</sup>  
demente saltaré,

<sup>por iba del</sup>  
<sup>un poema</sup>  
sobre el abismo de tu escote hasta sentir

que enloquecí tu corazón de libertad, ya vas a ver.

Volvi loco

Recitado

Y así diciendo el loco me <sup>me llama</sup>  
<sup>INVITA</sup>  
convida a andar

en su ilusión súper-sport,

y vamos a correr por las cornisas

con una golondrina en el motor.

De Vieytes nos aplauden: Viva, viva...

los locos que <sup>descubrieron</sup>  
inventaron el amor;

y un ángel y un soldado y una niña

nos <sup>sigala</sup>  
dan un valsecito bailador.

Nos sale a saludar la gente linda

y el loco, loco mío, qué sé yo,

despertarme (irreg.)  
yo me despierto.

Misum  
amor

ANEXO 9 - Material didático: texto "Historias de amor"

**HISTORIAS DE AMOR**



ANEXO 10 - Material didático: capa da unidade 2

## UNIDAD 2

# VIAJEROS Y TURISTAS

ANEXO 11 - Material didático: Imperativo

para leer

- Transformar en negativo  
 • Pedíselo  
 • Escribílo  
 • Dádatelo  
 • Olvidatelo  
 • Vayan  
 • Comíalo

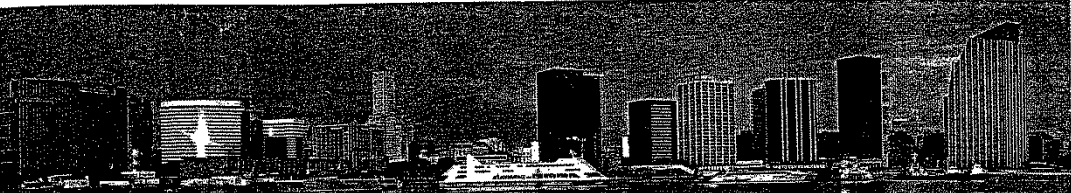
**Imperativo**

	AFIRMATIVO	NEGATIVO
V O S	tomar comer abrir tomá comé abrí  -ar - á INFINITIVO - R + -er - é -ir - í  Los pronombres pasan al final  Ej: sentáte dámelo decíselo	Es como la forma del imperativo de USTED + S  tomá - no tomes comé - no comas abrí - no abras  Cambia la colocación de los pronombres: sentáte - no te sientes
U S T E D	E (-ar) Yo en presente - o + A (-er/-ir)  Ej: conozco conozc- conozca.	La forma es la misma pero cambia la colocación de los pronombres:  Ej: siéntese - no se siente démelo - no me lo dé
U S T E D E S	Usted en IMPERATIVO + N  Ej: pienso (pensar) piense piensen	La forma es la misma pero cambia la colocación de los pronombres:  Ej: piénsenlo - no lo piensen llámenme - no me llamen

**Excepciones**

	IR	ESTAR	DAR	SABER	SER
USTED	vaya	esté	dé	sepa	sea
USTEDES	vayan	estén	den	sepan	sean
VOS	andá	está	da	sabé	sé

## ANEXO 12 - Material didático: texto "Sonreí tenemos visitas"



# Sonreí tenemos visitas

Buenos Aires es una ciudad que recibe a los turistas con una gran hospitalidad y atención. Queremos que las visitas sean un momento agradable.

El turismo es un sector esencialmente económico que contribuye al desarrollo de la ciudad. Queremos que la atención de los turistas sea un placer para todos.

**Cuidar a los turistas es responsabilidad de todos. Es importante ser amables y atentos, orientar y sonreír. Exactamente igual que cuando tenemos visitas en casa.**

**Recibamos bien a los 500.000 turistas que vienen este invierno.**

E LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

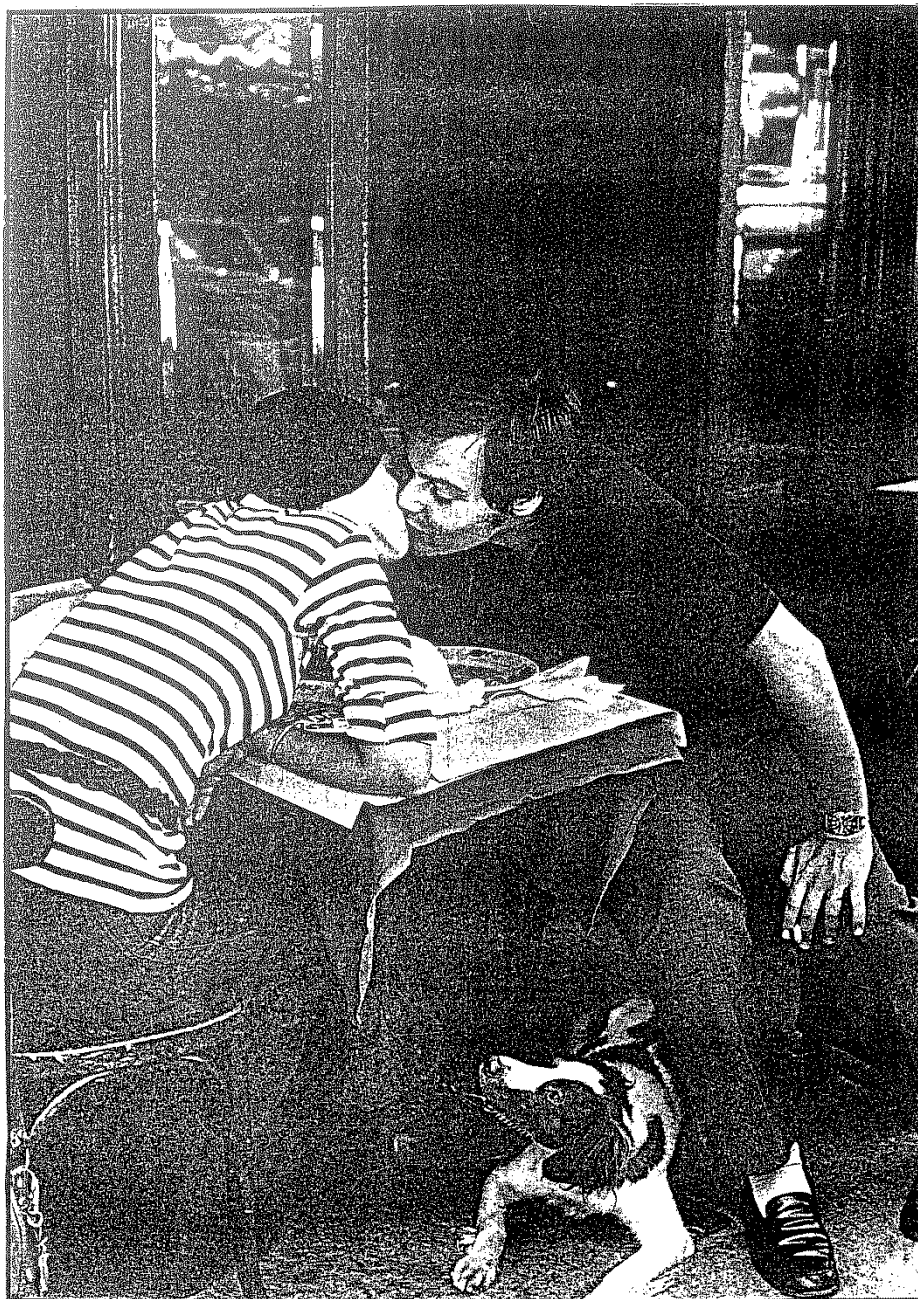
**gobBsAs**

-119-

-105-



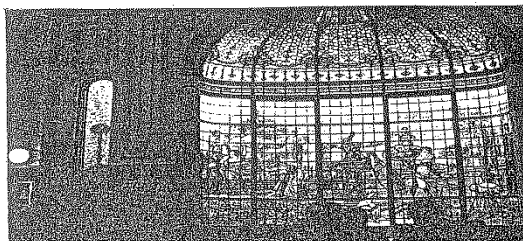
ANEXO 13 - Material didático: imagens turísticas de Buenos Aires  
Imagem A



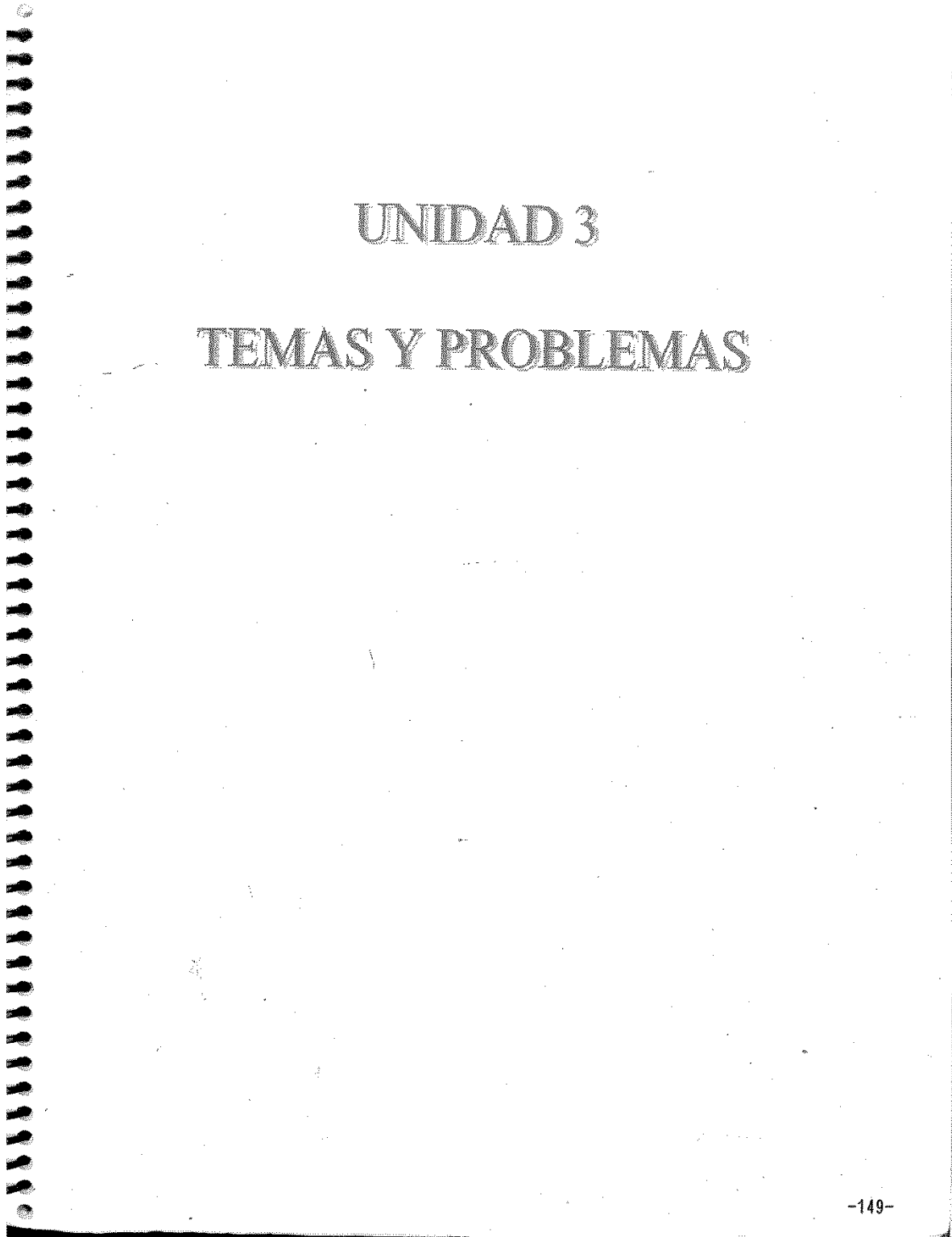
ANEXO 13 - Imagem B



ANEXO 13 - Imagem C



ANEXO 14 - Material didático: capa da Unidade 3



ANEXO 15 - Material didático: texto "Nosotros y ustedes"

• NOSOTROS Y USTEDES

# Huellas personales

¿Envidiosos y fanfarrones?

Las 3/4 partes de los argentinos aseguran cuidar su salud.

Sin embargo, sólo el **50%** se cuida con las comidas. Y únicamente 4 de cada 10 hace deportes.

**¿Considera que los argentinos en general son individualistas?**

Opciones	Hombres	Mujeres
Sí	74,90%	71,20%
No	23,20%	24,70%
Ns/Nc	2%	4%

**¿Cree que son envidiosos en general?**

Opciones	Hombres	Mujeres
Sí	63,30%	59,60%
No	34%	38,90%
Ns/Nc	3%	1,50%

**¿Y usted se considera envidioso?**

Opciones	Hombres	Mujeres
No	86,70%	92,90%
Sí	13,30%	7,10%
Ns/Nc	0%	0%

**3 de cada 10 viven con sus padres.**  
La mayoría de los hogares está formado por 4 personas.

**45%** dice tener deudas.  
Especialmente los de 35 a 49 años.



**Cinco de cada 10**  
La bebida alcohólica preferida es la cerveza. Le siguen el vino y el teñer. En cuanto a los amigos, 4 de cada 10 se consideran fumadores. Con respecto a las drogas, el 20% confiesa haber probado alguna. Casi la totalidad menciona la marijuana; un 40% dice cocaina.

**¿Piensa que los argentinos son fanfarrones en general?**

Opciones	Hombres	Mujeres
Sí	78,80%	72,70%
No	21,20%	26,80%
Ns/Nc	0%	0,50%

**¿Y usted se ve como un fanfarrón?**

Opciones	Hombres	Mujeres
No	76,40%	88,40%
Sí	23,60%	10,60%
Ns/Nc	0%	1%

**¿Le gusta hacerse el piola?**

Opciones	Hombres	Mujeres
No	68,50%	76,80%
Sí	29,60%	20,70%
Ns/Nc	2%	2,50%

Casi todos saben cuál es su grupo sanguíneo y prefieren planificar su futuro.

La mayoría de las mujeres calza 36 y los hombres, 42.

Pese a que el 66,80% afirma que no tiene pasaporte, el 58,10% del total viajó alguna vez al exterior.

Alrededor del 65%, a veces, llora cuando ve una película. De ese total, hay un alto porcentaje de hombres: 41,9%.

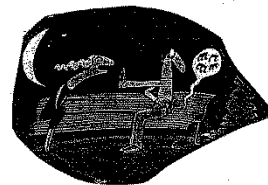
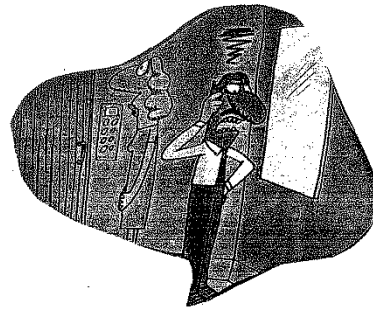
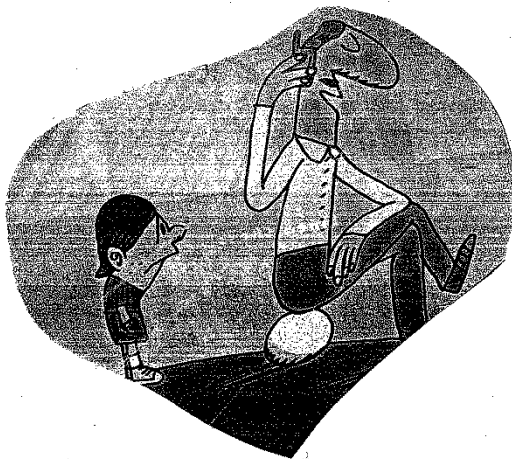
El 25% habla idiomas. Dentro de ese grupo, el 80% sabe inglés. Lejos se ubican el francés y el italiano.

ANEXO 16 - Material didático: ejercicio: "Argentinos: ¿Cómo nos vemos y cómo nos ven?"

ARGENTINOS: ¿Cómo nos vemos y cómo nos ven?

• UNOS MINUTOS PARA PENSAR:

- 1) ¿Cómo podrías describir a los argentinos?
  
- 2) ¿Estás de acuerdo con los resultados de la encuesta que figura en "HUELLAS PERSONALES"?
  
- 3) ¿Y los brasileños son: fanfarrones, envidiosos, individualistas o les gusta hacerse los piolas? ¿Cómo los describirías?



## ANEXO 17- Material didático: texto "Así nos ven los extranjeros"

**"ASÍ NOS VEN LOS EXTRANJEROS"**

Leé lo que dicen algunos extranjeros sobre las cosas que les gusta y las cosas que no les gusta de los argentinos o de Buenos Aires.

**Lo que más les gusta**

- El tiempo que se le dedica a los amigos: "Si no llamás a tu amigo por teléfono una vez por semana se ofende"
- Los besos al saludar: "Argentina es un excelente país para besar mujeres. Cuando vuelvo a Alemania, es lo que más extraño"
- El afán por ayudar a alguien en la calle aunque sea un extraño: "Una vez, me paró un taxista en un semáforo para decirme que tenía problemas con el motor de mi auto porque no usaba el aceite adecuado. Me recomendó la mejor marca. Después me saludó como si fuésemos amigos de toda la vida"
- La prodigiosa memoria de los mozos, que sin anotar, se acuerdan el menú completo para 35 personas: "Entre una persona que pide agua sin gas, otra con gas, un café y dos con crema realmente no sé cómo lo hacen"

**Lo que menos les gusta**

- La impuntualidad: "Para un argentino quedar a las cuatro de la tarde es lo mismo que quedar a las cinco"
- Cómo manejan los colectiveros: "Con tal de cumplir el recorrido a tiempo, hacen cosas inimaginables como cruzar semáforos en rojo, atropellar peatones o seguir de largo en las paradas"
- Los servicios mal brindados: "Acá lo de que 'el cliente tiene la razón' no se lo cree nadie, pero en el exterior es una norma de hierro"
- El poco compromiso que existe cuando se promete algo: "te llamo la semana que viene y después no llama"
- La suciedad y el estado desastroso de las veredas: "Cuando salgo a pasear no puedo dejar de mirar para abajo: el camino está lleno de pozos y caca de perro"

a. Con esta información hacé frases con las expresiones dadas:

Les molesta	Les alegra	Les impresiona	Les sorprende	Les encanta
Les extraña	No soportan	Odian	Lamentan	Están cansados

Modelo: A los extranjeros les sorprende que los argentinos les dediquen tanto tiempo a los amigos

b. ¿Con cuáles de estas opiniones estás de acuerdo y con cuáles no? Explicá tus razones. ¿Qué otras observaciones agregarías vos?

**Certidão do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**CERTIDÃO**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 24/04/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“LÍNGUA, USO E COMUNIDADE”** da pesquisadora Karina Corrêa Lelles. Protocolo 034/14. CAAE: 20701814.9.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Andrea Márcia da C. Lima  
Mat. SIAPE 1117510  
Secretária do CEP-CCS-UFPB