



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JUCÉLIA ARAÚJO DA SILVA

ANÁLISE DE ABORDAGEM GRAMATICAL EM MANUAIS DE ELE

Recife
2019

JUCÉLIA ARAÚJO DA SILVA

ANÁLISE DE ABORDAGEM GRAMATICAL EM MANUAIS DE ELE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S586a Silva, Jucélia Araújo da
Análise de abordagem gramatical em manuais de ELE / Jucélia Araújo da Silva. – Recife, 2019.
220f.: il.

Orientador: José Alberto Miranda Poza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui referências e anexo.

1. Gramática. 2. Manuais de ELE. 3. Abordagens metodológicas. 4. Didática de LE. 5. Ensino implícito e explícito. I. Miranda Poza, José Alberto (Orientador). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2019-103)

JUCÉLIA ARAÚJO DA SILVA

ANÁLISE DE ABORDAGEM GRAMATICAL EM MANUAIS DE ELE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 21/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. José Alberto Miranda Poza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Vicente Masip Viciano (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Cristina Bongestab (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

A Alberto, meu querido orientador, pelo apoio e incentivo aos estudos.

Aos professores da UFPE, pelos ensinamentos e importantes contribuições ao longo da minha jornada acadêmica.

Ao estimado professor Vicente, por sua generosidade.

À professora Cristina Bongestab, pelas valiosas observações.

À minha prima Emília, por todo seu apoio desde o início dessa jornada.

RESUMO

Historicamente, a gramática constituiu o principal alvo dos estudos linguísticos discutidos em diversas teorias, desde o berço das suas origens filosóficas até a contemporaneidade. Do mesmo modo, na história das metodologias de ensino de língua estrangeira, a gramática foi protagonista nos primeiros métodos de ensino de LE. Após o surgimento do enfoque comunicativo, que se tornou o princípio teórico geral, dominante nos manuais de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), várias outras linhas metodológicas evoluíram a partir desta. A abordagem gramatical foi realocada para uma dimensão nocional-funcional da aprendizagem de idiomas. Diante destes marcos, nos propusemos a analisar nesta pesquisa o modo como o sistema gramatical da língua espanhola tem sido tratado em manuais de ELE, investigando os aspectos gramaticais a partir da análise dos três níveis linguísticos que compõem as partes da gramática: fonologia, morfologia e sintaxe. Teoricamente, conduzimos nosso trabalho discutindo os conceitos de língua e o ensino de gramática, e traçando uma retrospectiva panorâmica das bases especulativas da gramática, as distintas tipologias e modelos gramaticais, assim como a história da gramática da língua espanhola e as metodologias mais expressivas para o ensino de idiomas. Neste contexto retrospectivo, abordamos a temática da gramática, cuja presença no ensino de LE representa um conhecimento fundamental, e um compromisso inevitável com as diversas etapas de aprendizagem de um idioma. Neste sentido, analisamos a instrução gramatical em manuais de diferentes níveis de domínio, a fim de por à prova, a partir dos dados coletados, o tratamento que os componentes linguísticos recebem nos manuais de ELE. Em conclusão, refletimos sobre sua incidência nestes livros, assim como sua importância e relevância nos processos de ensino e de aprendizagem de ELE, tendo em vista as propostas didáticas que influenciaram as condutas, atitudes e crenças no ensino de idiomas e os processos implícitos e explícitos envolvidos nos níveis linguísticos que compõem as partes da gramática.

Palavras-chave: Gramática. Manuais de ELE. Abordagens metodológicas. Didática de LE. Ensino implícito e explícito.

RESUMEN

Históricamente, la gramática constituyó el principal objetivo de los estudios lingüísticos discutidos en diversas teorías, desde sus orígenes filosóficos hasta la contemporaneidad. Del mismo modo, en la historia de las metodologías de enseñanza de lengua extranjera, la gramática fue protagonista en los primeros métodos de enseñanza de LE. Tras la aparición del enfoque comunicativo, que se convirtió en el principio teórico general, dominante en los manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE), otras líneas metodológicas evolucionaron a partir de ella. El abordaje gramatical adquirió una dimensión nocional-funcional en el aprendizaje de idiomas. Ante el nuevo panorama, nos propusimos a analizar en esta investigación el modo en que el sistema gramatical de la lengua española ha sido tratado en manuales de ELE, analizando los aspectos gramaticales a partir del análisis de los tres niveles lingüísticos que componen las partes de gramática: fonología, morfología y sintaxis. Teóricamente, llevamos a cabo nuestro trabajo discutiendo los conceptos de lengua y enseñanza de gramática, estableciendo una retrospectiva panorámica de las bases especulativas de la gramática, las distintas tipologías y modelos gramaticales, así como la historia de la gramática de la lengua española y las metodologías más destacadas para la enseñanza de idiomas. En este contexto retrospectivo, abordamos la temática de la gramática, cuya presencia en la enseñanza de LE representa un conocimiento fundamental, y un compromiso inevitable con las diversas etapas de aprendizaje de un idioma. En este sentido, analizamos la instrucción gramatical en manuales de diferentes niveles de dominio, con la finalidad de poner a prueba, a partir de los datos recogidos, el tratamiento que los componentes lingüísticos reciben en los manuales de ELE. En conclusión, reflexionamos acerca de su incidencia en estos libros, así como sobre su importancia y relevancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ELE, considerando las propuestas didácticas que influenciaron las conductas, actitudes y creencias en lo referente a la enseñanza de idiomas y a los procesos implícitos y explícitos relacionados con los niveles de análisis lingüístico que conforman las partes de gramática.

Palabras clave: Gramática. Manuales de ELE. Abordajes metodológicos. Didáctica de LE. Enseñanza implícita y explícita.

ABSTRACT

From the cradle of its philosophical origins to contemporaneity, grammar has historically been the main target of linguistic studies discussed in several theories. Likewise, in the history of foreign language teaching methodologies, grammar was a protagonist in the first methods of teaching a foreign language. After the emergence of the communicative method which became a general theoretical principle and a dominant presence in Spanish as a Foreign Language manuals (SFL), several other methodological lines evolved from this one. The grammatical approach has been reallocated to a notional-functional dimension of language learning. Given these references, we aimed to analyze in this research how the Spanish-language grammatical system has been dealt with in SFL manuals, by investigating the grammatical aspects from the analysis of three linguistic levels that constitute the components of grammar: phonology, morphology and syntax. Theoretically, we carried out our work by discussing the concepts of language and the teaching of grammar and by tracing a panoramic review of the speculative bases of grammar, the different typologies and grammatical models, as well as the history of the Spanish grammar and the most expressive methodologies for language teaching. In this retrospective context, we addressed the issue of grammar, whose presence in SFL teaching represents a fundamental knowledge and an inevitable commitment to the various stages of learning a language. In this sense, we analyzed the grammar instruction in manuals of different levels of domain in order to test, from the collected data, the treatment that the linguistic components receive in SFL manuals. In conclusion, we reflected on their incidence in these books, as well as their importance and relevance in SFL teaching and learning processes, regarding the didactic proposals that influenced the behaviors, attitudes and beliefs in language teaching and the implicit and explicit processes involved in the linguistic levels that constitute the components of grammar above mentioned.

Keywords: Grammar. SFL manuals. Methodological approaches. Foreign Language Teaching. Inductive and Deductive Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização e descrição - Manual <i>Cumbre</i>	133
Quadro 2 – Caracterização e descrição - Manual <i>Gente 2</i>	136
Quadro 3 – Caracterização e descrição - Manual <i>Nuevo Ven 1</i>	137
Quadro 4 – Caracterização e descrição - Manual <i>Pasaporte</i>	139
Quadro 5 – Caracterização e descrição – Manual <i>Bitácora 4</i>	141
Quadro 6 – Linha metodológica adotada pelos manuais. (análise).....	144
Quadro 7 – Aspectos de fonética e ortografia – Manual <i>Cumbre</i> . (análise).....	148
Quadro 8 – Aspectos de fonética e ortografia – Manual <i>Gente 2</i> (análise).....	150
Quadro 9 – Aspectos de fonética e ortografia – Manual <i>Nuevo Ven 1</i> (análise).....	151
Quadro 10 – Aspectos de fonética e ortografia – Manual <i>Pasaporte</i> (análise).....	153
Quadro 11 – Aspectos de fonética e ortografia – Manual <i>Bitácora 4</i> (análise).....	155
Quadro 12 – Elementos de morfologia mínima – Manual <i>Cumbre</i> (análise).....	156
Quadro 13 – Elementos de morfologia mínima – Manual <i>Gente 2</i> (análise).....	158
Quadro 14 - Elementos de morfologia mínima – Manual <i>Nuevo Ven 1</i> (análise)....	159
Quadro 15 - Elementos de morfologia mínima – Manual <i>Pasaporte</i> (análise).....	160
Quadro 16 - Elementos de morfologia mínima – Manual <i>Bitácora 4</i> (análise).....	161
Quadro 17 - Elementos de morfologia máxima – Manual <i>Cumbre</i> (análise).....	163
Quadro 18 - Elementos de morfologia máxima – Manual <i>Gente 2</i> (análise).....	165
Quadro 19 - Elementos de morfologia máxima – Manual <i>Nuevo Ven 1</i> (análise)...	167
Quadro 20 - Elementos de morfologia máxima – Manual <i>Pasaporte</i> (análise).....	169
Quadro 21 - Elementos de morfologia máxima – Manual <i>Bitácora 4</i> (análise).....	171
Quadro 22 - Elementos de sintaxe mínima – Manual <i>Cumbre</i> (análise).....	173
Quadro 23 - Elementos de sintaxe mínima – Manual <i>Gnete 2</i> (análise).....	175
Quadro 24 - Elementos de sintaxe mínima – Manual <i>Nuevo Ven 1</i> (análise).....	176
Quadro 25 - Elementos de sintaxe mínima – Manual <i>Pasaporte</i> (análise).....	177
Quadro 26 - Elementos de sintaxe mínima – Manual <i>Bitácora</i> (análise).....	178
Quadro 27 - Elementos de sintaxe máxima – Manual <i>Cumbre</i> (análise).....	180
Quadro 28 - Elementos de sintaxe máxima – Manual <i>Gente 2</i> (análise).....	181
Quadro 29 - Elementos de sintaxe máxima – Manual <i>Nuevo Ven 1</i> (análise).....	183
Quadro 30 - Elementos de sintaxe máxima – Manual <i>Pasaporte</i> (análise).....	183
Quadro 31 - Elementos de sintaxe máxima – Manual <i>Bitácora 4</i> (análise).....	184

Quadro 32 - Linha metodológica dos manuais (Síntese).....	188
Quadro 33 - Fonética e ortografia – (Síntese dos dados coletados).....	188
Quadro 34 - Morfologia mínima - (Síntese dos dados coletados).....	190
Quadro 35 - Morfologia máxima - (Síntese dos dados coletados).....	191
Quadro 36 – Sintaxe mínima - (Síntese dos dados coletados).....	194
Quadro 37 – Sintaxe máxima - (Síntese dos dados coletados).....	194

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Entonação em orações complexas, com pausas intermediárias. (Cumbre).....	149
Imagem 2 - Ortografia e pronúncia de: x, ch, e ll. (Cumbre).....	149
Imagem 3 - Regras de grafia para B e V. (Cumbre).....	150
Imagem 4 - Sons B e V.(Nuevo Ven 1).....	152
Imagem 5 - União de vogais. (Pasaporte).....	154
Imagem 6 - Delimitação silábica. (Pasaporte).....	154
Imagem 7 - Letras B e V. (Pasaporte).....	155
Imagem 8 - Morfemas flexivos. (Cumbre).....	157
Imagem 9 - Morfemas derivativos. (Cumbre).....	157
Imagem 10 - Morfemas derivativos. (Cumbre).....	157
Imagem 11 - Morfemas derivativos. (Gente 2).....	158
Imagem 12 - Morfemas flexivos e derivativos. (Nuevo Ven 1).....	159
Imagem 13 - Morfemas flexivos e derivativos. (Pasaporte).....	160
Imagem 14 - Morfemas flexivos. (Bitácora 4).....	162
Imagem 15 – Morfemas derivativos. (Bitácora 4).....	163
Imagem 16 – Grupo do nome. (Cumbre).....	164
Imagem 17 – Grupo do nome e do verbo. (Gente 2).....	166
Imagem 18 – Grupo do nome e do verbo. (Nuevo Ven 1).....	168
Imagem 19 – Grupo do nome. (Pasaporte).....	170
Imagem 20 - Grupo do nome. (Bitácora 4).....	172
Imagem 21 – Oração simples semântica. (Cumbre).....	174
Imagem 22 - Oração simples funcional. (Cumbre).....	174
Imagem 23 – Oração simples semântica. (Gente 2).....	175
Imagem 24 – Oração simples funcional. (Gente 2).....	176
Imagem 25 – Oração simples semântica e funcional. (Nuevo Ven 1).....	177
Imagem 26 – Oração simples semântica e funcional. (Pasaporte).....	178
Imagem 27 – Oração simples funcional. (Bitácora 4).....	179
Imagem 28 – Oração subordinada adverbial. (Cumbre).....	180
Imagem 29 – Consecutio temporum. (Cumbre).....	181
Imagem 30 – Estilo direto e indireto. (Gente 2).....	182

Imagem 31 – Consecutio temporum. (Gente 2).....	182
Imagem 32 – Estilo direto e indireto. (Bitácora 4).....	184
Imagem 33 – Consecutio temporum. (Bitácora 4).....	185

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVOS GERAIS.....	17
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	19
2 GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUAS.....	21
2.1 LÍNGUA E GRAMÁTICA.....	21
2.2 BASES FILOSÓFICAS DA GRAMÁTICA.....	24
2.2.1 A tradição hindu.....	24
2.3 OS CAMINHOS DA GRAMÁTICA.....	25
2.3.1 O período romano.....	32
2.3.2 O período medieval.....	33
2.3.3 A renascença.....	35
2.4 AS CLASSES DE PALAVRAS.....	38
2.5 TIPOLOGIAS GRAMATICAIS.....	38
2.5.1 Gramática normativa.....	39
2.5.1.1 A concepção de “certo X errado”.....	41
2.5.2 Gramática descritiva.....	42
2.5.3 Gramática geral.....	43
2.5.4 Gramática histórico-comparativa.....	44
2.5.4.1 Gramática histórica.....	44
2.5.4.2 Gramática comparativa.....	45
2.5.4.3 Os neogramáticos.....	46
2.6 MODELOS DE DESCRIÇÃO GRAMATICAL SEGUNDO A ABORDAGEM LINGÜÍSTICA.....	48
2.6.1 Gramática tradicional.....	48
2.6.2 Gramática estrutural.....	50
2.6.3 Gramática gerativa.....	54
2.6.4 Gramática cognitivo-funcional.....	59
2.7 BREVE HISTÓRIA DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	63
2.7.1 As gramáticas depois de Nebrija.....	68

3 GRAMÁTICA E MÉTODOS DE ELE NO BRASIL.....	76
3.1 GRAMÁTICA E ENSINO.....	76
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO.....	77
3.2.1 Caminhos do ensino de LE no Brasil.....	78
3.2.2 Ensino de ELE no Brasil.....	83
3.3 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS.....	87
3.3.1 Método tradicional ou gramática-tradução (MT).....	89
3.3.2 Método direto (MD).....	91
3.3.3 Método áudio-oral ou audiolingual (MAO).....	92
3.3.4 Método audiovisual (MAV).....	93
3.3.5 Enfoque comunicativo (MC).....	94
3.3.5.1 Competência cultural.....	97
3.3.5.2 Competência sociolinguística.....	97
3.3.5.3 Competência discursiva.....	98
3.3.5.4 Competência estratégica.....	98
3.4 AS DESTREZAS LINGUÍSTICAS.....	99
3.4.1 Expressão oral.....	100
3.4.2 Expressão escrita.....	101
3.4.3 Compreensão auditiva.....	101
3.4.4 Compreensão leitora.....	102
3.5 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA.....	103
3.6 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA CONTRASTIVA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE.....	105
3.6.1 O modelo de Análise Contrastiva (AC).....	106
3.6.2 O modelo de Análise de Erros (AE).....	107
3.6.3 O modelo de Interlíngua (IL).....	108
3.7 GRAMÁTICAS CONTRASTIVAS: OS ESTUDOS CONTRASTIVOS ENTRE PORTUGUÊS/ESPANHOL.....	109
4 MÉTODOS DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	113

4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MANUAIS DE ENSINO DE LE.....	113
4.2 SOBRE OS PÓS-MÉTODOS.....	117
4.3 SOBRE O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE ELE.....	124
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MANUAIS DE ELE SELECIONADOS PARA A PESQUISA.....	132
4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS MANUAIS SELECIONADOS.....	132
4.5.1 Caracterização geral dos manuais.....	133
4.5.2 Caracterização específica de cada manual.....	133
4.6 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO DA GRAMÁTICA NOS MANUAIS SELECIONADOS.....	143
4.6.1 Linha metodológica.....	144
4.6.2 Fonética e ortografia.....	147
4.6.3 Morfologia mínima.....	156
4.6.4 Morfologia máxima.....	163
4.6.5 Sintaxe mínima.....	173
4.6.6 Sintaxe máxima.....	179
4.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	208
ANEXO A – CAPAS DOS LIVROS UTILIZADOS.....	220

1 INTRODUÇÃO

O início dos estudos sobre o espanhol no Brasil se caracterizou por uma tendência a superestimar a semelhança entre os dois idiomas. Inclusive, “a reflexão propriamente linguística sobre o espanhol praticamente não tinha lugar, sequer no âmbito acadêmico (FANJUL; GONZÁLEZ, 2014, p.15)”.

Hoje em dia, o cenário é completamente diferente. Muito se discute sobre o ensino da língua espanhola em território brasileiro, principalmente a partir das relações comerciais estabelecidas entre países da América Latina impulsionadas pelo MERCOSUL, e também pelos investimentos da Espanha no Brasil, a exemplo, editoriais espanholas e os Institutos Cervantes.

As várias transformações socioeconômicas e políticas começaram a dar lugar à possibilidade de novas percepções no campo científico, permitindo novas condições de circulação do espanhol no Brasil.

Falando dos estudos do idioma em termos de comunicação internacional, o espanhol é a segunda língua mais falada do mundo, milhões de pessoas se comunicam utilizando este idioma, sendo também a terceira língua mais utilizada pelos internautas. Números que não se limitam apenas aos falantes de língua espanhola como materna. E, no Brasil, a partir dos anos 90 a língua espanhola foi se tornando cada vez mais presente.

Além disso, desde 2005 há/havia uma sanção no Brasil que decreta/decretava a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas. Acontecimento este, que estreitava cada vez mais a relação dos brasileiros com a língua espanhola. Hoje, com as mudanças governamentais, e com as propostas de modificações curriculares, a incerteza quanto ao ensino do espanhol se encontra pairando no ar.

A propósito, seria redundante tentar elencar todos os argumentos pelos quais o ensino de espanhol no Brasil é importante. Mas, podemos citar apenas um deles que fundamenta a importância de seu estudo para os brasileiros, isto é, nossa inserção em um continente rodeado por países hispano-falantes.

Por tantos motivos envolvidos, cabe a pergunta: por que não estudar a língua espanhola?

O espanhol e o português por serem línguas românicas originárias da evolução do latim, não por acaso, são idiomas que possuem muitas semelhanças estruturais, principalmente lexicais. Logo, são línguas aparentadas, cuja proximidade linguística é evidente.

Pois bem, nesse processo de ensinar uma língua estrangeira, o professor seja ele nativo ou não precisa considerar os aspectos inerentes à língua que se pretende ensinar, sendo assim, a gramática é um desses aspectos importantes de qualquer idioma que se almeja aprender.

A nossa investigação, então, integra a temática do ensino de gramática do espanhol como língua estrangeira (ELE) e procura demonstrar como este aspecto linguístico incide nos manuais de língua espanhola para o ensino/aprendizagem do idioma.

Procuramos trazer uma contribuição explicativa e reflexiva a respeito da abordagem do ensino de gramática do espanhol como língua estrangeira nos manuais, pois consideramos que estudar as regras que regem o sistema do idioma que se aprende, de fato, é uma etapa obrigatória, porque “sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial”. (GÓMEZ TORREGO, 1994, p.80).

Inclusive, no contexto dos estudos sobre didática da língua espanhola no Brasil, no âmbito da gramática contrastiva, destaca-se a importância de estudar a gramática como componente fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua. Neste sentido, afirma Miranda Poza (2010), que existe a necessidade de defendermos o conhecimento e a reflexão gramatical nas aulas de ELE, por meio de processos metodológicos estrategicamente estruturados. Isto é:

Desde el principio hay que enseñar a formar plurales, a concordar intersintagmática e intrasintagmáticamente, a utilizar debidamente la «consecutio temporum», etc. Y esto, se mire como se mire, es enseñar gramática. Sin embargo, parece claro que los contenidos gramaticales deben ajustarse al nivel del alumno. Cuanto mayor sea el nivel de conocimientos de lengua, más necesaria se hace la reflexión gramatical. (GÓMEZ TORREGO, 1994, p.79)

A questão da tradição gramatical ou linguística supõe um compromisso inevitável com as diversas etapas de aprendizagem de um idioma.

Nossa questão é: quais mudanças conceituais a gramática veio recebendo ao longo da evolução da instrução gramatical nos manuais de espanhol como língua estrangeira.

Pretendemos, então, conhecer os passos dados no ensino de gramática nos manuais de ELE. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos para a nossa pesquisa:

1.1 OBJETIVOS GERAIS

Analisar as mudanças gradativas da instrução gramatical apresentada nos manuais de espanhol como língua estrangeira, afim de por à prova o tratamento que este componente linguístico veio recebendo nos manuais ao longo dos anos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as características estruturais na composição de cada manual selecionado, e principalmente o espaço dedicado para os aspectos gramaticais nos manuais de ELE.
- Identificar as mudanças no tratamento da gramática e elaborar quadros comparativos para verificar as progressões da instrução gramatical nos manuais.
- Selecionar amostras de algum aspecto gramatical para análise e comparação gradativa de como incide a gramática nos manuais.
- Buscar explicações teóricas e refletir sobre a importância da instrução gramatical no ensino de língua estrangeira, em especial, no ensino de ELE para estudantes brasileiros.

Para analisar o tratamento da gramática nos manuais de ELE, organizamos a nossa pesquisa em seis partes: introdução, três capítulos, considerações finais e referências bibliográficas.

Inicialmente, contextualizamos e apresentamos nossa temática de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a importância do tema da gramática, também os

procedimentos adotados na composição do nosso trabalho e os aspectos metodológicos.

No primeiro capítulo, discutimos o conhecimento reflexivo sobre língua e o ensino de gramática. Traçamos uma retrospectiva panorâmica desde as bases filosóficas da gramática, passando pelas várias tipologias e modelos gramaticais até, em particular, a história da gramática da língua espanhola.

No segundo capítulo, recapitulamos um resumo do processo histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil até os inícios do ensino de espanhol como língua estrangeira no país. Na sequência, tratamos de apresentar uma revisão das metodologias mais expressivas para o ensino de idiomas, considerando o lugar que a gramática tem ocupado em cada caso. Distinguimos, também, os conceitos de aquisição e aprendizagem de língua, e apresentamos contribuições teóricas da Linguística Contrastiva, assim como a importância das gramáticas contrastivas para o ensino de língua estrangeira, em particular, para o ensino de ELE por brasileiros.

No capítulo três, trazemos, primeiramente, algumas considerações sobre os métodos de ensino de língua estrangeira. Em seguida, abordamos o conceito da era pós-método e o papel da gramática no ensino de ELE.

Após essas contextualizações teóricas, chegamos ao último passo que consistiu na caracterização dos manuais de ELE selecionados para análise, descrevendo toda a composição e organização dos manuais. Na sequência, analisamos e discutimos os dados coletados, verificando o modo de abordagem da gramática nos métodos, buscando explicações teóricas para os resultados encontrados.

De toda revisão literária argumentada nesta pesquisa, pudemos construir uma base teórica para chegar à análise da nossa investigação a respeito da abordagem gramatical nos manuais de espanhol como língua estrangeira.

Por fim, nas nossas considerações finais, recapitulamos de um modo geral nosso trabalho, resumindo de forma objetiva os principais resultados.

Por último, temos as referências bibliográficas utilizadas ao longo da pesquisa, as quais se caracterizam por ser especializadas nas questões teóricas para fortalecer o processo de elaboração deste trabalho.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir, os procedimentos adotados para levar a cabo nosso estudo nesta pesquisa foram:

- Discussão remota sobre as bases filosóficas da gramática, as diferentes tipologias e modelos gramaticais, e história da gramática espanhola, com intuito de realizar um panorama histórico das origens da gramática de um modo geral, e em específico da gramática espanhola, até chegarmos às gramáticas contrastivas.
- Aprofundamento teórico e revisão das metodologias mais notáveis ao longo dos anos, com o propósito de expor os diferentes métodos desenvolvidos para o ensino de LE, suas características, objetivos e tratamento gramatical. Além de discutir o conceito de língua e o ensino de gramática, bem como a reflexão sobre os conceitos de aquisição e aprendizagem também.
- Discussão sobre o papel da gramática no ensino e na aprendizagem de ELE, a origem dos pós-métodos, e importância da reflexão contrastiva na abordagem do ensino de gramática em ELE.
- Seleção de manuais de ensino de ELE para análise gradativa da evolução da gramática, suas características, objetivos e estudo da instrução gramatical.
- Tratamento teórico sobre o ensino de gramática em língua espanhola, a partir da visão de vários teóricos, contrastando e refletindo sobre o critério de instrução gramatical nos manuais.

1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A presente pesquisa possui um caráter quali-quantitativo, desenvolvida com base no método dedutivo de análise, sob o pressuposto de que os manuais para o ensino de língua estrangeira moderna consistem em uma versão, naturalmente, evoluída em relação às metodologias anteriores de ensino de LE, em especial no que concerne ao ensino de gramática como componente linguístico.

Deixamos evidente que nosso objeto de pesquisa está centrado na gramática como conteúdo fundamental e necessário a qualquer aprendizagem de um novo

idioma, e no modo como este aspecto linguístico está trabalhado nos manuais de ensino de ELE, desde os manuais mais antigos aos mais modernos.

Tendo como ponto de partida o conhecimento das principais metodologias de ensino, assim como a história do surgimento da gramática e as várias tipologias gramaticais, buscaremos identificar e expor características e elementos que demonstrem as mudanças no modo de tratar o aspecto gramatical nos manuais de ensino de ELE. Ou seja, faremos uma análise dos manuais em assimilação com os conceitos teóricos argumentados na fundamentação teórica.

Para a realização desta pesquisa, selecionamos um total de cinco (5) livros (manuais), com o intuito de demonstrar e identificar as evoluções que progressivamente foram acontecendo na metodologia, em específico na instrução gramatical abordada nos manuais de ensino de ELE.

Faremos uma análise gradativa destes manuais, previamente selecionados, dos mais antigos aos mais atuais. De modo que, iremos compará-los, analisando todos os seus elementos constitutivos na sua composição e organização, desde suas capas, títulos, introdução/prólogo, organização de sumário e unidades, se acompanha CD-ROM ou não, entre outros aspectos, buscando descrever toda a composição dos livros, além do nosso foco principal que é o tratamento que a gramática recebe nos manuais e sua função no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Para tanto, nós selecionamos para trabalhar esta análise gramatical os seguintes manuais de ELE: *Cumbre* (1995); *Gente 2* (1998); *Nuevo Ven 1* (2003); *Pasaporte* (2008) e *Bitácora 4* (2014).

Estes manuais abarcam os três níveis de domínio: básico, intermediário e avançado.

Nossa pesquisa, então, está construída a partir de um *corpus* de cinco manuais de espanhol como língua estrangeira, selecionados e localizados na Biblioteca Carmen de Burgos do Instituto Cervantes Recife. Manuais publicados de 1995 até 2014.

2 GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUAS

2.1 LÍNGUA E GRAMÁTICA

No percurso dos estudos linguísticos, as discussões sobre o ensino de língua e o ensino de gramática parecem ainda vivenciar um desafio constante quando se trata do ensino/aprendizagem de língua materna ou língua estrangeira. Diante desse desafio, questões como “ensinar ou não ensinar gramática” ou “como fazê-lo” se mostram presentes no pensamento didático atual, embora, muitas reflexões e pesquisas sobre o ensino da gramática tenham crescido e se desenvolvido ao longo da história gramatical.

Como se sabe, há séculos, escola e gramática caminham juntos. Desde as concepções teóricas do mundo grego, no currículo medieval, a gramática era uma das disciplinas do *trivium*, ao lado da Lógica e da Retórica (VITULLO, 2011). Ou seja:

Desde a Antiguidade Clássica, os estudiosos da linguagem vêm sugerindo interpretações que reflitam a natureza e funcionamento das línguas, bem como propostas de sistematização descritiva apoiadas nessas interpretações. Com a evolução dos estudos linguísticos, essas interpretações foram sendo aperfeiçoadas, abandonadas e até mesmo retomadas em função de novas descobertas científicas. O conjunto dessas interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua recebe o nome de *gramática*. (MARTELOTTA, 2011, p.44).

No mundo atual, podemos refletir que, uma das grandes questões é pensar o lugar que a gramática ocupa no ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira, pois durante um longo período, a gramática esteve vinculada à tradição normativa de ensino na aplicação do conhecimento linguístico.

Assim era:

O ensino tradicional da gramática, além de centrado na exposição da nomenclatura estipulada pela NGB e de seus conceitos, seguida de atividades de mero reconhecimento, tem também um viés normativo. Entende-se também que ensinar gramática é ensinar a chamada norma-padrão. Ou, para retomar a concepção vigente desde a Antiguidade, ensinar gramática é também entendido como ensinar a “arte de falar e escrever corretamente”. (FARACO, 2017, p.22).

É por isso que, quando se trata de falar do ensino de gramática, isso pode ser uma tarefa difícil, porque estamos diante de um caso antigo, de uma herança internalizada pela tradição do pensamento gramatical helenístico.

Segundo Petter (2003, p.19), “abordar a língua exclusivamente sob uma perspectiva normativa contribui para gerar uma série de falsos conceitos e até preconceitos, que vêm sendo desmistificados pela Linguística”. Especialmente nas concepções modernas e pós-modernas.

Não seria de estranhar que ainda nos dias atuais, exista a dificuldade de ensinar a gramática, sem tomar a língua como uma sequência de regras que devem ser decoradas, por exemplo, pois seu ensino descontextualizado, de frases isoladas e fragmentadas acaba desvinculando a língua dos usos reais na interação com o meio social. Nesse sentido, “acreditar na GT como explicação válida da língua é acreditar no sistema ptolomaico como descrição acurada da Terra e do espaço extraterrestre (BAGNO, 2001, p.18)”.

Além disso, a vinculação da gramática à escrita diz respeito a uma tradição que consiste no registro e sistematização de uma variedade eleita como padrão, o que implica dizer que ler e escrever, portanto, são modalidades de uma tradição grafocêntrica, culturalmente herdada na nossa sociedade.

Ao se dedicar exclusivamente à língua *escrita*, a GT deixou de fora toda a língua *falada*. Ora, em termos de quantidade de pessoas, as línguas sempre foram muito mais faladas do que escritas. Até hoje, em pleno século XXI, milhões e milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem saber ler nem escrever, mas sabendo perfeitamente falar a sua língua materna (e às vezes até mais de uma língua). Só isso já basta para mostrar o caráter essencialmente elitista da Gramática Tradicional, que desprezou todo o uso oral das línguas para se concentrar apenas no uso feito pelas poucas pessoas que sabiam ler e escrever. (BAGNO, 2002, p.16)

Certamente, o estudo da gramática, após o advento da Linguística Moderna, a língua escrita deixa de ser considerada como mais importante que a falada, admitindo-se que a língua está sujeita às mudanças linguísticas e às variações. Os anos se passaram, teorias linguísticas se sucederam, contribuindo para aprofundar o conhecimento da natureza da linguagem e do funcionamento das línguas.

Quanto ao estudo das línguas, na linguística, a postura metodológica adotada decorre da definição do seu objeto e considera que

- Todas as línguas e todas as variedades de uma mesma língua são igualmente apropriadas ao estudo, uma vez que interessa ao linguista a construção de uma teoria geral sobre a linguagem humana. Cabe ao pesquisador descrever com objetividade o modo como as pessoas realmente usam a língua, falando ou escrevendo, sem atribuir às formas linguísticas qualquer julgamento de valor, como certo ou errado. Isso significa dizer que a linguística é não prescritiva.

- A língua falada, excluída durante muito tempo como objeto de pesquisa, tem características próprias que a distinguem da escrita e constitui foco de interesse de investigação. Ou seja, a linguística, apesar de se interessar também pela escrita, apresenta interesse especial pela fala, uma vez que é nesse meio que a linguagem se manifesta de modo mais natural. (MARTELOTTA, 2011, p.21)

Paredes Silva (2012) comenta que, ao valorizar o papel do contexto, no que concerne ao ensino da língua e da gramática, a estratégia é recorrer ao conceito de gênero textual, presente nos livros e em documentos que orientam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Quanto à noção de gêneros textuais e o ensino de língua, trata-se de um estudo que não é novo no Ocidente, e assumem um caráter cada vez mais multidisciplinar, pois:

A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Por certo, tendo em mente que a língua é um fator social, os padrões linguísticos do passado já não cabem ser aplicados nos dias atuais. É necessário, então, ajustar o ensino da gramática em função das diferentes situações de uso da língua na vida. Portanto, o ensino gramatical deve apresentar-se integrado ao contexto linguístico e associado à realidade do aluno.

Para Sánchez Pérez (1996, p.11), se costuma entender a gramática de uma língua como “la ciencia que estudia la articulación sistemática de un conjunto de signos lingüísticos que, a manera de código, permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad de seres humanos”.

Em palavras de Baldicera Biazus (2012, p.151), “o funcionamento da língua contempla o sujeito e os efeitos advindos de sua relação com a língua que interferem nas possibilidades desse sistema e no cruzamento de seus distintos níveis (fônico, sintático, morfológico, ortográfico, gráfico)”.

De todo modo, ensinar a norma considerada padrão tem sim a sua importância, como enfatiza Bagno (2002, p.58), “cabe à escola ensinar *norma-padrão*, que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade”.

2.2 BASES FILOSÓFICAS DA GRAMÁTICA

Convém neste momento trazer uma recuperação histórica, com o propósito de remontar as origens do nascimento da gramática, a qual teve seu berço principal na Grécia Antiga e sua importância para os estudos de linguagem.

Bem, séculos antes da publicação dos escritos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), no *Curso de Linguística Geral* (1916), o interesse pelos fatos da linguagem já era muito antigo. Um longo processo antecedeu o que podemos considerar como uma preparação para o que viria a ser a Linguística Moderna, passando pela tradição hindu (Séculos V a IV a.C.), com as primeiras descrições de gramáticos hindus sobre o Sânscrito, pela concepção da gramática na Grécia Antiga (Séc. V a.C.), o período romano, A Idade Média e a Renascença.

2.2.1 A tradição hindu

Em se tratando de primeiras descrições gramaticais de que se tem notícia, não podemos nos esquecer de comentar primeiramente sobre a tradição indiana nos estudos linguísticos.

Sabe-se que a tradição das ideias linguísticas começam na Grécia, “sin embargo, dada la influencia ejercida por la Gramática hindú en la tradición occidental desde el siglo pasado, aquélla ha pasado a formar parte del estudio de la tradición occidental (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.277)”.

Os antigos hindus foram um dos primeiros a estudar a língua, e o fizeram por motivações religiosas, com o intuito de preservar os textos sagrados. Como reforça Petter (2003, p.18), o propósito era “assegurar a conservação literal dos textos sagrados e a pronúncia correta das preces [...] para defender-se da “invasão” dos falares populares”.

Panini (Séc. IV a.C.) é o mais famoso dos gramáticos hindus, que juntamente com outros gramáticos fizeram grandes descobertas acerca da classificação fisiológica dos sons e da estrutura das palavras. Assim pois, por seus feitos, “em dois pontos podemos considerar o trabalho linguístico hindu superior à gramática tradicional do ocidente: primeiro, na fonética, e segundo, no estudo da estrutura interna das palavras (LYONS, 1979, p.20)”.

A gramática do Sânscrito, de Panini, é a primeira de que se tem registro histórico, como destaca Petter (2003), mas se aceita que o estudo formal da gramática tenha iniciado com os gregos, a partir de uma perspectiva filosófica, enquanto que Panini desenvolveu uma gramática com intenções religiosas.

A gramática hindu do Sânscrito é uma obra que consiste de cerca de 4.000 regras, e que

está basada en el concepto de regla y sustitución es ya de tipo generativo en la medida en que es una gramática explícita de reglas sometidas a un orden. Lo que se entiende por gramática de Panini es el <<tratado en ocho libros>> o *astadhyayi* que fue publicado por primera vez por el filólogo alemán Otto Bohtlingk en Bonn en 1839-40 con el título de *Paninis Acht Bucher grammatischer regeln* (Los ocho libros de reglas gramaticales de Panini) (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.277).

Os gregos apreciavam as diversas questões do conhecimento e da natureza da linguagem, de modo que essas curiosidades linguísticas levaram os filósofos do período helenístico ao estudo da estrutura de sua língua.

Quanto à antiga língua sagrada da Índia, “o Sânscrito é chamado de ‘o latim da Índia’, pois era ao mesmo tempo uma língua de cultura e de relação, dispersando-se por todo o território hindu, em diversos dialetos (CHASSOT, 2004, p.30)”.

A partir dos estudos indianos, afirma Martelotta (2011) que, a tradição hindu de análise gramatical exerceu considerável influência sobre o desenvolvimento das teorias linguísticas modernas, sendo a descoberta do Sânscrito pelos estudiosos ocidentais, um dos principais fatores que deu início ao desenvolvimento da Linguística Comparada no século XIX.

2.3 OS CAMINHOS DA GRAMÁTICA

No mundo ocidental, a tradição gramatical remonta aos gregos da Grécia Antiga (Séc. V a.C.), como já mencionado acima, em virtude da natureza filosófica de seus estudos.

As contribuições filosóficas gregas constituíram o ponto de partida do surgimento da gramática, a qual na sua diversidade percorreu um longo caminho até os dias atuais. E sendo assim, foram várias as fases que deram origem à gramática,

a chamada *arte de ler e escrever* corretamente, da sua etimologia grega *Grammatiké*.

É na história da palavra *Grammatikós* que se atesta o desenvolvimento e o uso da escrita na erudição linguística grega, pois:

Até a época de Platão e Aristóteles, inclusive, o vocábulo significava simplesmente aquele que entendia o uso das letras, *grámmata*, e que podia ler e escrever; [...] *téchnè grammatiké* era a arte de ler e escrever. [...] O termo *grammatiké* significava, de início, apenas a compreensão das letras; o que hoje se considera como investigação linguística estava compreendido sob o título genérico de *philosophia*, que cobria então um campo muito mais amplo do que o da “filosofia” de hoje, pois abrangia virtualmente todos os setores do conhecimento humano. (ROBINS, 1983, p.10)

Segundo Lyons (1979), a cultura linguística grega se interessou sobre tudo pela língua escrita, e o próprio termo ‘gramática’, aplicado ao estudo da língua dá testemunho disso, porque o significado da palavra deriva da arte de escrever.

Aristóteles, por exemplo, embora não tenha deixado uma gramática deixou suas contribuições para a gramática ocidental ao

Tratar de las categorías, y de las cuestiones de Retórica (Tékhne rhetoriké) y Lógica. [n] Aristóteles se ha ocupado de lo que es episteme, conocimiento universal, o de conocimiento técnico genérico como Física o Psicología. [n] Frente a la tékhne está la empiria o experiencia que es conocimiento de lo singular; pero la tékhne es universal genérico. [n] También el concepto tékhne engloba el hacer artesanal, como el de un zapatero, más próximo a la empiria, o el hacer de un pintor o escultor, por lo que se mantiene una ambigüedad entre tékhne como conocimiento universal-genérico (y causal) o como conocimiento singular <<pues la experiencia hizo el arte/técnica>>. (ALONSO-CORTÉS, 1993, pp.282-284)

Quanto à referência da escrita como arte do saber escrever:

A gramática era considerada o instrumento para o aprendizado da variedade assumida como modelar. Não a gramática em si, tomada isoladamente, mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados. (FARACO, 2017, p.12)

Pois bem, por volta do séc. V a.C., na Grécia Antiga, os estudos linguísticos surgiram como ramo da Filosofia. Então, “para os gregos a ‘Gramática’ foi desde o início uma parte da ‘filosofia’, isto é, era uma parte da sua indagação geral sobre a natureza do mundo que os cercava e das suas instituições sociais (LYONS, 1979, p.4)”. Isso mostra que, a preocupação com a língua não é recente, pois na história

do pensamento grego, os fatos da linguagem já eram tema que recebia bastante atenção dos estudiosos da época.

Martelotta (2011, p.46) “ao lado dessa preocupação de caráter filosófico, a gramática grega apresentava uma preocupação normativa, ou seja, assumia a incumbência de ditar padrões que refletissem o uso ideal da língua grega”.

Logo, no intuito de evitar que a linguagem grega clássica perdesse sua ‘pureza’, os estudiosos da época se preocuparam com os padrões ideais que deveriam ser preservados, sistematizando o estilo utilizado pelos grandes escritores da época para que servissem de norma modelo.

A análise grega do funcionamento da linguagem, além de permitir um aperfeiçoamento do alfabeto, também conduziu à elaboração de gramáticas. Claramente, grandes discussões a respeito das questões linguísticas derivaram das especulações dos filósofos antigos e medievais.

A gramática, de fato, já era uma disciplina importante nos tempos medievais para o ensino do latim. Como se afirma:

Na Idade Média, a *gramática* é juntamente com a *lógica* e a *retórica* a base da educação. A gramática se torna uma das três artes (“trivium”: gramática, lógica e retórica), fundada sobre a obra de Prisciano e Donato até o século IX. Ela constituiu-se a base do ensino do latim, principalmente escrito. (VITULLO, 2011, p.18)

Inclusive, não podemos negar que a própria linguística como ciência nasceu da gramática.

Pois então, nesse longo caminho, pode-se dizer que três períodos principais marcaram os estudos gramaticais na Antiga Grécia (GURPILHARES, 2004):

1. O início dos estudos com os filósofos pré-socráticos e os primeiros retóricos, continuado por Sócrates, Platão e Aristóteles;
2. O período dos estoicos;
3. O período dos alexandrinos.

No período pré-socrático ainda não havia uma preocupação isolada com a língua, só na época dos estoicos é que se dá o reconhecimento de um domínio separado de estudos linguísticos dentro do amplo campo filosófico.

Pouco se sabe a respeito dos pré-socráticos e dos primeiros retóricos. O que se tem de conhecimento sobre é fragmentário e provém de fontes secundárias.

No final do século V a.C. a atmosfera da cidade-Estado de Atenas era de questionamentos, em busca da exploração das causas que subjazem ao ambiente físico e cosmológico do homem. Quanto a estes questionamentos, como explica Weedwood (2002, pp.24-25):

Os filósofos pré-socráticos identificaram duas forças vitais: *phýsis*, a natureza, o poder inexorável que governava o mundo do visível; e *nómos*, a crença, costume ou lei instituída por ação divina ou humana. Os papéis relativos de *phýsis* e *nómos* (ou *thésis*, convenção) em várias esferas da vida humana levantavam para os filósofos vários problemas difíceis: os Estados surgiam da necessidade ou do costume humano? As leis morais eram uma necessidade natural ou simples convenções? No plano da linguagem, os gregos se perguntavam se a conexão entre as palavras e aquilo que denotavam provinha da natureza, *phýsei*, ou era imposta pela convenção, *théseí*.

Na época pré-socrática, de acordo com Robins (1983), desde os fins do século VI a.C., temáticas como: astronomia, física, matemática, ética e metafísica com a inclusão da linguagem foram amplamente explorados por filósofos da Jordânia e de outros lugares.

No século V, sobre os retóricos, estes eram homens com habilidade profissional para a oratória, conhecidos como sofistas. Estes homens percorriam o país dando aulas em troca de remuneração, e escreviam também livros sobre dita especialidade. Tornaram-se então famosos no mundo grego.

Enquanto a Sócrates, os conhecimentos a seu respeito também são indiretos. Não há obras suas registradas, mas seus argumentos e pontos de vista estão relatados principalmente em algumas obras famosas dialógicas de Platão (429-347 a.C), como por exemplo no *Crátilo*, um dos vários diálogos de Platão voltado para a discussão de questões linguísticas, no qual discute sobre a natureza das palavras, que em síntese, este problema é debatido da seguinte forma:

Dos três interlocutores que ele retrata, Crátilo sustenta que a língua espelha exatamente o mundo; Hérmodotes defende a posição contrária, a de que a língua é arbitrária; e Sócrates representa a instância intermediária, ressaltando tanto os pontos fortes quanto as fraquezas dos argumentos dos outros dois e levando-os, por fim, a uma solução conciliatória. (WEEDWOOD, 2002, p.25)

Embora Platão nunca tenha reunido e sistematizado suas observações linguísticas, conta Robins (1983, p.11) que,

um escritor de época posterior, Diógenes Laércio, atribui-lhe certo papel na introdução dos estudos gramaticais na Grécia, ao afirmar que Platão “foi quem primeiro investigou as potencialidades da gramática.

Ainda nesse primeiro período na Antiga Grécia, provavelmente, o mais notável intelectual da Antiguidade, podemos considerar que foi Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão.

Assim como Platão, “Aristóteles no ha dejado una Gramática, sí ha sentado las bases de la gramática occidental, que se forma a partir del Órganon aristotélico (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.282)”. O mesmo tomou conhecimento da obra de Platão, e logo deu início ao desenvolvimento do seu próprio pensamento a respeito. “A época de Aristóteles marca o fim de uma era na história da Grécia. Foi nomeado tutor do jovem Alexandre da Macedônia (ROBINS, 1983, p.11)”.

Em resumo:

A classificação como filósofos pré-socráticos não abarca meramente um período cronológico anterior ao filósofo Sócrates no V século a.C. e sim, também, o interesse primário destes filósofos, não por um estudo prioritário do ser-humano enquanto objeto problemático de estudo, e sim, de um interesse intenso na formação do mundo e do universo, uma tendência cosmológica que busca a explicação da totalidade do mundo exterior, deixando em segundo plano a discussão da problemática humana. A estes filósofos cabe terem rompido com a explicação mítica de origem religiosa e popular do mundo e da Natureza então reinante, buscando uma explicação racional para o mundo circundante, de modo a serem também conhecidos como filósofos da Natureza ou físicos (no sentido de “physis”). Estes filósofos continuam atuais e suas ideias têm estado presente em importantes nomes da filosofia contemporânea, como, dentre outros, Hegel, Nietzsche e Heidegger. (OLIVEIRA, 2011, p.9)

No período estoico é fundada por Zenão (333-261 a.C.) uma das escolas filosóficas mais importantes para a história da linguística.

Aunque su punto de mira es la Ética, como cualquier actividad filosófica requiere una teoría del conocimiento, los estoicos desarrollan una en que se combina el nominalismo y el sensualismo. No resulta extraño que a través del nominalismo, que servía para fundamentar su ética – al igual que en Platón, la verdadera virtud sólo se alcanza a través de conocimiento verdadero – desarrollaran la Lógica, especialmente la teoría de las proposiciones. (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.283)

A escola estoica foi fundada na chamada época helenística, e foi nesse período que, devido ao contato mais estreito dos gregos com falantes de outras línguas que também se caracterizou pela divergência entre o grego falado

correntemente, a *koiné*, e a língua dos autores clássicos atenienses, considerada como uso literário de todos os gregos cultos, com exceção de Homero (ROBINS, 1983).

A partir da fundação da escola estoica:

A linguística conquistou um lugar definitivo dentro do contexto geral da filosofia. As questões linguísticas passaram a ser tratadas em obras específicas e de maneira ordenada. [...] O ponto de vista sobre a linguagem dentro do sistema estoico pode ser resumido em três citações: “Primeiro vem a impressão; em seguida a mente, utilizando-se da fala, expressa com palavras a experiência produzida pela impressão”. “Todas as coisas são percebidas através de estudos dialéticos”. “A maioria das pessoas está de acordo em que é conveniente começar o estudo de dialética pelo ponto que trata da fala”. (ROBINS, 1983, p.12)

No terceiro momento da Antiga Grécia, com o estabelecimento da grande biblioteca da colônia grega de Alexandria, no início do século II a.C., se desenvolveu uma intensa pesquisa literária e linguística.

A escola alexandrina foi iniciada, segundo Alonso-Cortés (1993) pelos bibliotecários Zenódoto (325-234 a.C.), Eratóstenes (275-195 a.C.), Aristófonos de Bizancio (257-180 a.C), e especialmente Aristarco de Samotracia (220-145 a.C.) e seu discípulo Dionísio o Trácio (166 a.C).

Nesse período, os estudiosos alexandrinos continuaram os trabalhos dos estoicos, e foi nessa fase que se codificou a chamada gramática tradicional grega. Como explica Lyons (1979, p.8), “os estoicos se interessaram principalmente pelo problema filosófico da origem da linguagem, pela Lógica e pela Retórica; os alexandrinos, pela Crítica Literária”.

Os alexandrinos procuraram estudar a linguagem sob uma perspectiva mais filológica e objetivavam estudar os textos dos antigos poetas, privilegiando a língua escrita dos grandes escritores em detrimento dos demais usos da língua.

Em Alexandria:

[...] desenvolveu-se a prática de publicar comentários de textos e tratados de Gramática para elucidar as várias dificuldades que poderiam perturbar o leitor dos antigos poetas gregos. [...] As gramáticas escritas pelos filólogos helenistas tinham então dupla finalidade: combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e dos iletrados. (LYONS, 1979, p.9)

É na época alexandrina que se encontram já especificamente tratados gramaticais

que se denominan tékhne grammatiké (arte gramatical). [...] La gramática es un auxiliar de esta tarea filológica, tan imprescindible en la época alejandrina como en la nuestra. [n] Considerando tékhne como un saber (genérico-universal, causal, demostrativo) la gramática se constituye como una ciencia particular.
(ALONSO-CORTÉS, 1993, pp.284-285).

De todas as escolas filosóficas gregas, a dos estoicos foi a que deu mais atenção à língua. Foram eles os responsáveis por uma das primeiras e mais importantes distinções entre forma e significado: o significante e o significado.

Como afirma Robins (1983, p.12) “os estoicos formalizaram a oposição que existe entre forma e sentido, distinguindo na linguagem o “significante” e o “significado” em termos que surpreendentemente lembram a dicotomia *signifiant* e *signifié* de Saussure”.

Segundo Weedwood (2002), embora tenham sido os gregos que elaboraram vários conceitos essenciais aos estudos linguísticos modernos, assim como o sistema das partes do discurso, a gramática grega somente conheceu sua codificação definitiva com o alexandrino Dionísio da Trácia.

Dionísio da Trácia (170-90 a.C.) é o erudito alexandrino responsável pela primeira descrição gramatical ampla e sistemática no mundo ocidental (Séc. II a.C.), distinguindo oito partes do discurso, o que atualmente conhecemos por classes gramaticais, sendo então, o verdadeiro organizador da arte da gramática na antiguidade.

A gramática de Dionísio o Trácio “empieza con una introducción, que contiene la definición de gramática y sus divisiones. Para éste la Gramática es empiria sobre cómo escriben poetas y escritores en general (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.286)”.

Pouco se sabe sobre sua vida, mas “acredita-se que tenha sido aluno e seguidor de Aristarco da Samotrácia (215 a.C. – 145 a.C.) em Alexandria e tenha se dedicado aos estudos dos textos de Homero (FARACO, 2017, p.12)”. A ênfase de sua gramática estava na flexão paradigmática das palavras gregas.

À sintaxe pouca atenção foi dada, ficando dispensada. Mas, enquanto a este aspecto gramatical, Apolônio Díscolo (Séc. II d.C.) se ocupou desse estudo e formulou a primeira teoria sintática ao estudar a língua grega, a *Peri syntáxeos*, que data do século II d.C. (WEEDWOOD, 2002).

2.3.1 O período romano

Sobre a obra dos gramáticos latinos há menos a se dizer. Mas, é sabido que em todas as esferas da cultura romana, arte e literatura, a influência grega foi enorme. A cultura e os métodos gregos de educação foram adotados pelos romanos. Também,

Não causará, pois, grande surpresa verificar que os gramáticos latinos dependiam quase completamente dos seus modelos gregos. A influência tanto dos alexandrinos como dos estoicos pode notar-se na obra de Varrão, *De Lingua Latina* (Séc. I a.C.). [...] Os gramáticos romanos seguiram os modelos gregos não apenas nas suas doutrinas acerca da língua, mas também em questões de detalhes. Organizou-se uma gramática latina padrão, que, como a de Dionísio, o Trácio, compunha-se de três partes. (LYONS, 1979, p.13)

Na erudição linguística romana, o destaque está na formalização descritiva da gramática latina que se tornou a base de toda a educação nos fins da Antiguidade e Idade Média, assim como do ensino tradicional do mundo moderno.

Como afirma Robins (1983), Marcos Terêncio Varrão (116-27 a.C) é o primeiro gramático latino importante de que se tem notícia, cujo pensamento linguístico está exposto na sua obra *De Lingua Latina*, um grande compêndio sobre o latim que possui vinte e cinco volumes, dos quais os livros de 5 a 10 estão conservados, e os demais fragmentados. O estilo utilizado por Varrão não foi muito atraente em questões linguística, mas provavelmente, entre todos os escritores latinos, Varrão foi o mais original e independente de todos.

O interesse de Varrão, em palavras de Alonso-Cortés (1993, p.287):

Se centra sobre todo en la discusión de la analogía y la anomalía en la flexión de las palabras. Su propio criterio parece ser ecléctico [n], la flexión de las palabras combina la naturaleza (regularidad gramatical) y, la costumbre, que para Varrón es la clave del arte de hablar

Seu impacto na Antiguidade foi imenso de forma que “as inclinações de Varrão como historiador e filósofo conferem a seu trabalho um sabor muito diferente do das outras obras romanas sobre linguagem que chegaram até nós (WEEDWOOD, 2002, p.37)”.

Do período entre Varrão e Marco Fábio Quintiliano (de 30 a.C. a 100 d.C.), poucas gramáticas sobreviveram até os dias de hoje. De todo modo, “as

gramáticas atuais do latim são descendentes diretas das compilações dos últimos gramáticos latinos, como pode evidenciar uma leitura superficial das *Institutiones grammaticae* de Prisciano (ROBINS, 1983, p.42)". inclusive, a reputação de Prisciano (*circa* 500 d.C.) repousa justo nesta sua obra, uma exaustiva gramática de referência em dezoito livros com quase mil páginas, e que pode ser considerada a mais representativa da erudição latina.

Desde o século I d.C, os gramáticos mais conhecidos são Donato (Séc. IV) e Prisciano, cujos trabalhos não apresentaram muitas originalidades, e sim um esforço em aplicar ao latim as categorias e a nomenclatura gregas.

O período tardio dos estudos gramaticais latinos, o de Donato (c.400 A.D.) e Prisciano (c.500 A.D.), como o período alexandrino, foi uma idade de classicismo. As gramáticas de Donato e Prisciano, feitas para serem manuais de ensino, assim foram realmente usadas durante a Idade Média, e até mais tarde, no séc. XVII, descreviam não a língua do seu tempo, mas a dos "melhores escritores", especialmente Cícero e Virgílio [...] (LYONS, 1979, p.14)

Podemos considerar que, a doutrina gramatical grega, filtrada pela língua latina se incorporou à tradição, isto é, à gramática tradicional, através dos gramáticos romanos da Antiguidade tardia.

Ademais, o conteúdo de uma gramática antiga, sob vários aspectos, não é diferente do de uma gramática de língua materna atual, como exemplo a Nova Gramática do português contemporâneo (1985) de Celso Cunha e Lindley Cintra, que "lista e exemplifica categorias de natureza amplamente semântica, e cataloga as irregularidades morfológicas (por exemplo, verbos irregulares)" (WEEDWOOD, 2002, p.42)".

2.3.2 O período medieval

Chegando à época medieval, tem-se um período de grande atividade intelectual para a linguística geral.

Na Idade Média, umas das características dominantes na Europa era a importância do latim e o lugar que esta língua ocupava no sistema educacional, pois "qualquer progresso pessoal, secular ou clerical, dependia de um perfeito conhecimento do latim. Porque o latim era não apenas a língua da liturgia e das

Escrituras, mas também a língua universal da diplomacia, da erudição e da cultura (LYONS, 1979, p.14)”.

O latim, ao ser utilizado para estas finalidades tinha um papel relevante, e consequentemente, os trabalhos linguísticos desenvolvidos nos primeiros anos da Idade Média foram em sua maioria estudos de gramática latina. Nesse sentido, “a educação medieval baseou-se nas “sete artes liberais”: gramática, dialética (lógica) e retórica formavam a primeira parte ou *trivium*; música, aritmética, geometria e astronomia formavam a segunda parte do *quadrivium* (ROBINS, 1983, p.54)”.

Portanto, a gramática serviu de base da erudição medieval, tanto como arte liberal ou como disciplina indispensável para ler e escrever corretamente o latim. Ademais, os estudos medievais realizados na análise gramatical do latim, passando por vários progressos vieram a formar parte do que atualmente compreendemos como gramática tradicional.

Mais além dos detalhes da análise gramatical do latim realizada pelos estudiosos desse período foram os pressupostos teóricos introduzidos por estes no estudo da língua (LYONS, 1979).

O século XII testemunhou o florescimento cultural em todos os ramos: foi o período das grandes escolásticas. Como afirma Robins (1983, p.56), “esse foi o período da filosofia escolástica, em que os estudos linguísticos ocuparam posição de destaque e deram copiosos frutos”.

Já no final do século:

A restrição (cada vez mais consciente) do foco da *grammatica* foi contrabalançada por um novo impulso ao estudo do aspecto universal da linguagem. À medida que obras de Aristóteles até então inacessíveis entravam em circulação desde a Espanha e a Sicília em traduções latinas recentes [...], os estudiosos experimentaram as novas ideias [...] Aristóteles tinha oposto as disciplinas especulativas (ou teóricas) às habilidades práticas. [...] A *grammatica speculativa* investigava os princípios universais da gramática, enquanto a *grammatica positiva* se preocupava com os detalhes de uma língua particular. (WEEDWOOD, 2002, pp.56-57)

Dos adeptos da gramática especulativa, os mais conhecidos foram os *modistae* (modistas), assim chamados devido ao fato de dar “a máxima importância à questão do significado, ou da “significação”. De fato, tantas obras foram publicadas com o título *De Modis Significandi* (LYONS, 1979, p.15)”. Os modistas realizaram grandes descobertas tanto na semiótica, quanto na sintaxe e na semântica.

Enquanto aos adeptos da gramática positiva, “os praticantes medievais tardios da *grammatica positiva* levavam adiante uma tradição bem estabelecida que se perpetuou no Renascimento (WEEDWOOD, 2002, p.57)”.

Os filósofos escolásticos, assim como os estoicos, estavam interessados na língua como um instrumento para analisarem a estrutura da realidade.

Aliás, o termo “especulativo”, derivado do latim *speculum*, num sentido mais particular, segundo LYONS (1979), o termo provém da concepção de que a língua é como um ‘espelho’, refletindo a realidade subjacente aos ‘fenômenos’ do mundo físico.

De um modo geral,

El concepto clave es ahora <<gramática universal>>, dado que el lenguaje refleja la realidad y ésta es la única, no puede haber sino una sola gramática. Unido al concepto aristotélico de que la ciencia versa sobre objetos universales, ello lleva directamente a concebir la Gramática Universal, no en el sentido actual de reflejar propiedades generales de la mente, sino en el de ser un espejo de la realidad. [n] La primera ocupación de los modistas es la Gramática Universal. (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.289)

A posição privilegiada do latim foi sem dúvida um fator importante na evolução da gramática universal, visto que no pensamento linguístico medieval, o latim era a língua de toda a intelectualidade. Os trabalhos desenvolvidos com a língua latina tinham propósitos pedagógicos, porém não apresentam muitas ideias originais, mas sim reproduziam as de Donato e de Prisciano.

Esse trabalho de cunho didático continuou durante todo o período escolástico. Como recurso mnemônico para os estudantes, foram publicados vários manuais de gramática latina em verso, entre eles, o *Doctrinale* de Alexandre de Villedieu, que, escrito por volta do ano 1200, contém 2.645 versos hexâmetros bastante toscos. (ROBINS, 1983, p.56)

Assim, os gramáticos medievais mantiveram o latim como meio de expressão de seus manuais.

2.3.3 A renascença

O Renascimento, importante movimento artístico, científico, literário e filosófico que marcou a fase de transição dos valores e das tradições medievais para

a modernidade. Momento considerado então como o marco inaugural de uma nova história no mundo moderno.

Muitas dos traços que caracterizam a história contemporânea surgem nessa época, prolongando-se sem interrupção até os dias atuais.

Com o fim da 'Idade das Trevas', assim chamavam os renascentistas o período medieval, ocorre a passagem das ideias teocêntricas para uma posição antropológica, isto é, nesse momento o homem é a 'peça' chave dos estudos. Nesse sentido, umas das características do Renascimento é o Humanismo, momento intelectual de glorificação do homem, tornado centro de todas as indagações e preocupações.

A partir desse momento, os laços clericais se afrouxam na Renascença. Com isso "o hebreu passou a ser objeto de estudo mais amplo e mais profundo. O grego, o latim e o hebraico eram as línguas de cujo conhecimento o *homo trilinguis* do Renascimento se orgulhava (ROBINS, 1983, p.75)".

Os Humanistas renascentistas não mais aceitavam os valores e maneiras de viver da Idade Média.

Os humanistas da Renascença certamente pensavam estar levando a cabo uma ruptura radical com a tradição escolástica. Petrarca e os seus discípulos ridicularizavam a língua dos escolásticos por seu "estilo bárbaro", e tomaram Cícero como modelo de estilo latino. Foi também de Cícero que eles tomaram o seu ideal de "humanismo" – tornando-se esse termo (a *humanitas* ciceroniana) sinônimo de "civilização", oposto a "barbárie". (LYONS, 1979, p.17)

O Humanismo conduziu a modificações inclusive nos métodos de ensino, e o período renascentista testemunhou também o aparecimento de muitas das primeiras gramáticas de línguas europeias.

Na teoria gramatical do século XVI chamou atenção a originalidade na recuperação das ideias medievais modistas, ocupando-se das causas e das razões gerais do uso linguístico.

A verdadeira revolução do Renascimento é a que Julio César Scaligero (1484-1558) insere com a reintrodução do aristotelismo.

Esta revolución tiene como base la consideración de la gramática como ciencia que explica el uso lingüístico. [n] Esto lo diferencia de los humanistas, cuya sola intención es la de tomar la gramática como norma de bien hablar. Se trata de una vuelta a los métodos de la Gramática Especulativa, aunque sin el cariz exclusivamente logicista de esta

gramática, ya que Scaligero no está interesado en la Lógica, lo que marca otra diferencia importante. [n] La conexión de Port-Royal es la que une el aristotelismo con el generativismo. (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.293)

Na França, no século XVII, os ideais da gramática “especulativa” foram revividos pelos mestres de Port-Royal na *Grammaire générale et raisonnée* (1660), “cujo objetivo era demonstrar que a estrutura da língua é um produto da razão, e que as diferentes línguas são apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral (LYONS, 1979, p.17)”.

A prática linguística desde então tem se desenvolvido continuamente. Como explica Weedwood (2002), ao longo do século XVI e além, com visível crescimento, e com duas abordagens diferentes da linguagem que podem ser distinguidas: a abordagem ‘particular’, concentrada nos fenômenos físicos que diferenciam as línguas, cujos métodos e resultados se aproximam das recém-surgidas ciências biológicas; e a abordagem ‘universal’, esta concentrada nos princípios subjacentes à língua, com método inspirado na filosofia e em especial na lógica.

Desde o Renascimento, a linguística tem se caracterizado pela constante alternância e inter-relação entre esses dois tipos de abordagem da linguagem. Contudo, o aspecto mais característico da linguística ocidental pós-medieval, cada vez mais tem se voltado para a investigação mais sistemática do particular na língua (WEEDWOOD, 2002).

Com a Renascença, segundo Lyons (1979) anunciada pela obra de Dante, *De Vulgari Eloquentia*, foi desenvolvido o interesse pelas línguas vernáculas e muitas gramáticas foram escritas. Os trabalhos realizados por Dante sobre a língua vernácula contribuíram para o estabelecimento de uma variedade do italiano como língua literária, que mais tarde se tornou língua oficial da Península.

As primeiras gramáticas que conhecemos do italiano e do espanhol foram publicadas no século XV; a primeira gramática do francês surgiu nos princípios do século XVI (uma das antigas gramáticas do italiano é atribuída a Lorenzo, o Magnífico). Nesse mesmo período publicaram-se gramáticas do polonês e do eslavônico da Igreja Antiga. (ROBINS, 1983, p.78).

Nesse período também, um dos acontecimentos importantes no Renascimento foi a invenção e aperfeiçoamento da imprensa, o que possibilitou a difusão dos clássicos greco-romanos, da Bíblia e de outras obras em largas proporções,

e o nascimento de uma classe média de comerciantes estendeu os benefícios da educação a círculos cada vez mais amplos da sociedade e estimulou o estudo de modernas línguas estrangeiras. A publicação de dicionários monolíngues e bilíngues acompanhou a publicação de gramáticas, e tal prática se manteve desde então. (ROBINS, 1983, p.78)

Isso representou um incentivo tanto à leitura quanto também à escrita, sem falar da tradução de livros.

2.4 AS CLASSES DE PALAVRAS

O legado antigo da tradição clássica contribuiu para uma das mais importantes características da análise gramatical, isto é, as categorias gramaticais empregadas nas descrições das línguas. Categorias que foram transmitidas à posteridade.

O que atualmente chamamos ‘classes de palavras’, inicialmente chamava-se “partes do discurso”. As classes de palavras foram criadas progressivamente.

Assim, em resumo, na organização de Gurpilhares (2004, pp.46-47):

- a) a Protágoras, sofista do séc. V a.C., deve-se a distinção dos 3 gêneros em grego;
- b) a Platão (429-347 a.C) deve-se a distinção entre substantivos x verbos (verbo + adjetivo);
- c) a Aristóteles (384-322 a.C) deve-se o acréscimo das conjunções e a introdução do 3º gênero, o intermediário, o que era chamado de nomes de “muitas coisas” (Protágoras); resultou no gênero neutro; criação da categoria de “tempo” no verbo presente e passado;
- d) aos estoicos deve-se o acréscimo do “artigo”, e a divisão do substantivo em: próprio/comum;
- e) aos alexandrinos a criação de “paradigmas” ou “cânones” de flexão;
- f) a Dionísio da Trácia, autor da 1ª gramática grega deve-se a adição do “advérbio”, do “particípio”, “pronome” e “preposição”.

A Sintaxe não aparece, pois como já mencionado acima, deve-se a Apolônio Díscolo a introdução da sintaxe (Séc. II a. C.).

2.5 TIPOLOGIAS GRAMATICAS

Como já é do conhecimento de todos, a linguagem é uma capacidade específica da espécie humana, e a esta acompanha o homem desde os tempos mais primitivos da sua história. Logo, não seria em vão se disséssemos que, até hoje, a linguagem tem sido um dos maiores enigmas da natureza, e que parece que

ainda estamos longe de esgotar as inúmeras e antigas tentativas de conhecimento desse fenômeno inerente à espécie humana.

O homem evoluiu, e do mesmo modo o pensamento linguístico também, assim como os modos de investigação sobre os fatos da linguagem. No caso da história da gramática, também não seria diferente, à medida que as diferentes concepções foram aparecendo, que de certa forma influenciaram no pensamento linguístico e, conseqüentemente, o pedagógico também. Justo essa preocupação antiga com os estudos linguísticos que favoreceu a criação de teorias sobre a linguagem.

Dentre as várias teorias desenvolvidas, a gramática aparece como principal objeto de estudo, ocupando então um lugar de destaque nas teorias da linguagem. Como salienta Vitullo (2011, p.22), “desde o início dos estudos linguísticos até nossos dias atuais, a gramática apresenta-se constantemente como instrumento de análise e elemento principal nas teorias a respeito das línguas”.

Pensando nisto, trazemos uma revisão dos conceitos de gramática desenvolvidos em diferentes períodos de tempo.

Cabe ressaltar que não é nossa pretensão apresentar aqui uma exaustiva lista de autores e suas definições sobre o que é gramática. No entanto, destacamos algumas elucidações a respeito, a fim de contextualizar a trajetória da gramática, sua diversidade na abordagem da mesma e seu ensino, tema que trataremos mais adiante.

2.5.1 Gramática normativa

É verdade que, aquilo que é imposto incomoda e pode suscitar um desejo de não obediência, não a norma pela norma em si, mas devido à natureza questionadora do ser humano. Inclusive, a ideia de padronização, no sentido de organização, de ordem, de estabelecimento de normas é algo inevitavelmente presente na sociedade em suas mais diferentes formas de apresentação como regra de atuação, etc.

No caso do tratamento da língua, do seu estudo, é notável que, o pensamento gramatical sempre esteve e continua presente em todas as reflexões linguísticas.

Pois bem, durante longos séculos, as gramáticas foram normativas, umas mais abertas às línguas vernáculas e à sua variação, outras mais prescritivas (BRITO, 2010). Como já se sabe, se trata de uma gramática que busca prescrever o ‘certo e o errado’, estabelecendo os padrões linguísticos das obras de escritores tidos como consagrados, limitando-se à língua escrita, em específico à língua literária grega, elegendo uma única variedade da língua tida como a melhor.

Estamos falando, então, de uma gramática que foi criada e desenvolvida por filósofos gregos. Logo:

Essa tradição tem, portanto, suas raízes na filosofia e predominou na base dos estudos gramaticais até o século XIX, quando se desenvolveram novas teorias sobre a linguagem que caracterizariam o surgimento de uma nova ciência: a linguística. Além disso, essa tradição gramatical se caracterizava por uma orientação normativa, já que, ao tentar impor o dialeto ático como ideal, buscou instituir uma maneira correta de usar a língua. (MARTELOTTA, 2011, p.25)

Do ponto de vista histórico, a tendência a desconsiderar ou condenar como ‘incorreto’ o emprego de formas não consagradas, tanto no falar quanto no escrever, não deixa dúvida de que o conceito de ‘certo ou errado’ nasce da tradição grega como uma ‘herança’ para os tempos que se sucederam.

A gramática de Dionísio da Trácia é, por exemplo, uma obra que serviu de modelo na tradição gramatical. Pois, a tradição greco-romana da análise linguística serviu de influência para outras línguas não europeias antes mesmo da Renascença. Por exemplo:

A gramática de Dionísio, o Trácio, foi traduzida em armênio no séc. V A.D. e, um pouco mais tarde, em sírio. Depois, a tradição da gramática grega passou dos sírios aos árabes, que por sua vez entraram em contato direto, na Espanha, com a tradição greco-romana. Também os gramáticos hebraicos foram influenciados pelos árabes. (LYONS, 1979, p.19).

Pensando no contexto brasileiro, não seria um exagero se dissermos que é normal que durante muito tempo, na vida escolar básica, o ensino de língua tenha sido confundido, ou mal interpretado como ensino de gramática, pois como já sabemos, “a gramática tradicional assumiu desde sua origem um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua (PETTER, 2003, p.18)”.

2.5.1.1 A concepção de “certo X errado”

Como vimos, junto com o nascimento da gramática grega, a GT, nasce também o conceito de ‘certo e errado’, que de certa forma configura uma atitude que se perpetua até os dias atuais.

Como explica Martelotta (2011, p.25).

É importante observar que os critérios de correção que privilegiam a forma-padrão em detrimento da coloquial não são estritamente linguísticos, mas decorrem de pressões políticas e/ou socioculturais. Isso significa que, em termos linguísticos, não há nada em uma forma de falar que a caracterize como correta ou errada. As formas consideradas corretas são, na realidade, aquelas utilizadas pelos grupos sociais predominantes.

A posição dos linguistas frente a esta questão, como cientistas da linguagem é de observadores de todas as formas de expressão da linguagem, sem preconceitos, a fim de estudar a sua natureza.

A principal (e pior) consequência do *elitismo* e do *caráter não-científico* da Gramática Tradicional foi o surgimento da noção folclórica de “erro”. [...] Tudo o que não estivesse de acordo com a régua da GT, tudo o que escapasse de seu sapatinho de cristal, era considerado “errado”, “feio”, “estropiado”, “deselegante” etc. O grande problema com essa noção ultrapassada é que, como os estudos linguísticos modernos têm revelado, simplesmente *não existe erro* em língua. (BAGNO, 2002, p.25)

Por parte do linguista, existe a consciência da importância da norma considerada padrão com relação a seu ensino e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos, pois a opção por sua aprendizagem ou não tem suas contribuições no ensino de língua materna ou de uma língua estrangeira.

Ainda a propósito dessa questão de ‘certo ou errado’, existe o tema do preconceito linguístico em suas diversas formas, manifestada numa ideologia que está “cristalizada há séculos na Gramática Tradicional (GT) e materializada, por assim dizer, no gênero literário conhecido como *gramática normativa* (GN) (BAGNO, 2001, p.15)”.

2.5.2 Gramática descritiva

O interesse pelo estudo descritivo, na linguística, firmou-se nos princípios do século XX.

Com o Estruturalismo Europeu e o Distribucionalismo norte americano, as gramáticas assumem uma tendência descritiva, tornando-se essencialmente sincrônicas (BRITO, 2010).

Este tipo de gramática é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja “preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes (POSSENTI, 1996, p.64)”.

Diferente da normativa, este tipo de gramática se preocupa em descrever e/ou explicar os fatos da língua, ou seja, o seu funcionamento, ao invés de prescrever os usos da mesma, enfatizando, por sua vez, seu uso oral e suas variações.

Seu campo de atuação é mais amplo, tendo em vista que contempla a diversidade de variações da língua, não se restringindo à abordagem da variante padrão.

Isto é:

O trabalho descritivo, além de seu interesse intrínseco, é também um dos degraus necessários para conseguir essa compreensão abrangente e integrada do fenômeno da linguagem. Ele também condiciona uma parte importante do treinamento profissional dos linguistas, a saber a coleta e interpretação preliminar de dados. (PERINI, 2007, p.31)

Além do mais, a tarefa linguística não se esgota na descrição das línguas naturais, pois coloca-se a questão de investigar o que as línguas naturais compartilham em comum, por isso “um dos objetivos da teoria linguística é o de mostrar o que é que as línguas têm em comum (os “universais da linguagem”) (PERINI, 2007, p.23)”.

Mesmo delimitando um aspecto das variações linguísticas, sejam elas diatópicas, diastráticas ou diafásicas, a gramática descritiva só nos poderá oferecer uma visão aproximada da realidade e da amplitude dos fatos da linguagem, do que realmente seja o fenômeno linguístico.

2.5.3 Gramática geral

Partindo do pressuposto de que existe uma estrutura linguística geral, segundo a qual as línguas particulares são manifestadas, nasce então o interesse em investigar o que há de universal entre as línguas. Para esta indagação se busca a Gramática Universal:

La Gramática universal es la teoría general de la Gramática. La Gramática comparada manifiesta la concreción histórica de la teoría general. [...] La Gramática universal es un metalenguaje donde se explican las lenguas naturales. (ALONSO-CORTÉS, 1993, pp.299-300)

Para isso, a gramática geral opta como necessidade premente para análise de gramáticas particulares a descrição, que serve como base empírica para a elaboração de hipóteses sobre a arquitetura da gramática universal.

Alternadamente, as duas abordagens, universal e particular eram utilizadas nos trabalhos investigativos da linguística geral.

No transcurso dos séculos XV e XVI havia uma crescente atenção dedicada ao mundo natural, logo, culminou o interesse em investigar o que havia de individual e particular na linguagem. Com o despertar desse interesse pela natureza da estrutura das línguas:

Os estudiosos começaram a examinar os aspectos que diferiam de uma língua para outra. O elemento semântico, assumido como universal, foi se tornando um ponto cada vez mais pacífico à medida que os estudiosos se apercebiam da complexidade e diversidade dos aspectos físicos da língua(gem). [...] As modernas disciplinas da fonética, fonologia, morfologia e filologia histórico-comparativa emergiam todas dessa recém-sentida urgência de encontrar sistematicidade nos aspectos físicos da língua(gem). (WEEDWOOD, 2002, p.70)

Esse projeto ambicioso de investigar o que havia de comum entre as línguas, sem dúvida representou um passo importante na história dos estudos linguísticos comparativos.

2.5.4 Gramática histórico-comparativa

No século XIX e início do século XX, as gramáticas foram históricas e comparadas, em tempos dominados pela ideia de história e de evolução (BRITO, 2010). Trata-se de uma tendência que toma força na Alemanha.

Para tanto, os princípios que regiam a tradição gramatical de base grega foram abandonados pela gramática histórico-comparativa. Essa proposta, então, é considerada como o marco de uma nova ciência, a Linguística Histórica (VITULLO, 2011), já que pela primeira vez o interesse suscitado entre um grupo de cientistas por analisar as características inerentes às línguas naturais, por sua vez, era por uma observação de critérios estritamente linguísticos, e não mais filosóficos ou normativos.

2.5.4.1 Gramática histórica

Com a crescente consciência da diversidade e multiplicidade das línguas do mundo, surge então o interesse em reavaliar as relações que existem entre as línguas, e qual seria a língua original da humanidade. Havia perguntas como: seriam todas as línguas descendentes do hebraico? Ou a língua original teria se perdido em Babel? (Com base na história bíblica da Torre de Babel).

Estes questionamentos suscitaram o interesse em investigar a respeito da origem das línguas:

Cláudio Salmásio (conhecido dos historiadores por seu panfleto em defesa do rei inglês Carlos I, o que mergulharia num duelo verbal com o poeta John Milton) elaborou a teoria indo-cita, precursora da hipótese indo-europeia. Segundo essa teoria, lançada numa obra sobre o *status* dos dialetos gregos (*De hellenistica*, 1643), o latim, o grego, o persa e as línguas germânicas eram todas descendentes de um ancestral comum perdido. [...] A obra de Salmásio suscitou uma geração de cuidadosos estudos históricos e comparativos. (WEEDWOOD, 2002, p.86)

Com base nas descobertas de Salmásio (1588-1653), alguns princípios importantes foram delineados pelo erudito sueco Georg Stiernhielm (1598-1672), os quais contribuíram para o desenvolvimento da linguística histórica. No prefácio de sua edição da Bíblia gótica (1671), segundo Weedwood (2002, p.87):

Introduziu critérios para definir o parentesco das línguas, enfatizando que a mudança linguística é inevitável por causa ou da distância temporal ou

geográfica (uma afirmação que tem a drástica implicação de que não existe a mais remota chance de que a língua original da humanidade ainda possa existir em sua forma primeira), e estendeu a lista de Salmásio de línguas do tronco cita para incluir nela [...] também o que então se chamava de romances, as línguas eslavas e célticas, enquanto excluía expressamente o húngaro, o finlandês, o estoniano e o lapão.

Como é sabido, naturalmente todas as línguas mudam no curso do tempo. Nenhuma língua é capaz de permanecer intacta sem que haja passado por diversos fatores intrínsecos e extrínsecos à língua, os quais condicionam as mudanças linguísticas ao longo da história, isto é, no seu processo diacrônico natural.

A partir dessa noção de que as línguas mudam ao longo do tempo, a principal realização dos linguistas do século XIX foi colocar sua investigação científica em base mais sólida partindo para o método comparativo.

2.5.4.2 Gramática comparativa

Pode-se considerar que o ponto de partida para os estudos comparativos, no final do século XVIII, se deu a partir da descoberta do Sânscrito, antiga língua sagrada dos livros indianos, ao serem notadas semelhanças com o grego e o latim.

O próximo passo importante para o desenvolvimento de uma gramática comparativa foram as descobertas de Jakob Grimm a respeito dos sons germânicos e suas correspondências sistemáticas entre os sons do grego, do latim e do sânscrito.

Também, entre os linguistas do século XIX, Franz Bopp é um dos estudiosos que se destaca nessa época, cuja

publicação, em 1816, de sua obra sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico é considerada o marco do surgimento da Linguística Histórica. A descoberta de semelhanças entre essas línguas e grande parte das línguas europeias vai evidenciar que existe entre elas uma relação de parentesco, que elas constituem, portanto, uma família, a indo-europeia, cujos membros têm uma origem comum, o indo-europeu, ao qual se pode chegar por meio do método histórico-comparativo. (PETTER, 2003, p.8)

Franz Bopp e Jakob Grimm lançaram as bases que nortearam a comparação sistemática das línguas. O primeiro é considerado o fundador da gramática comparativa do indo-europeu, enquanto que o segundo foi responsável pela constituição do que ficou conhecido como a *Lei de Grimm* (MARTELOTTA, 2011).

A propósito, o método comparativo é definido em palavras de Weedwood (2002, p.103) como:

Conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram “genealogicamente” aparentadas.

Que as línguas se assemelham em diferentes graus é um fato conhecido, e podemos pensar que, de um modo mais genérico, a maioria das semelhanças entre as línguas estão presentes no vocabulário e na estrutura.

Ao referir-se ao termo *parentesco*, a linguística o tem utilizado no sentido de parentesco histórico ou ‘genético’. Isso significa que, as línguas aparentadas evoluíram de alguma língua precedente comum, ou seja, pertencentes à mesma família linguística.

O método comparativo de línguas é central na investigação e recuperação da história linguística de uma família de línguas, no intuito de recuperar o máximo possível da língua ancestral (a protolíngua), *indo-europeu* ou *protoindo-europeu*, nome aplicado para referir-se à língua mais antiga (WEEDWOOD, 2002). Ademais:

As transformações que sofrem as línguas e os seus diferentes graus de parentesco explicam-se por meio de hipóteses que, como quaisquer outras hipóteses científicas, estão sujeita a revisões, como consequência da descoberta de um novo fato ou da adoção de um novo modo de conhecer, e de sistematizar, essa evidência. Por essas duas razões, a hipótese do indo-europeu tem sido continuamente modificada. (LYONS, 1979, p.33)

Segundo Martelotta (2011), embora a gramática histórico-comparativa tenha sido responsável por um grande conhecimento no que concerne à história das línguas, observando-as a partir de sua estrutura interna, essa tendência de análise gramatical não chegou a desenvolver uma teoria consistente, no que tange o funcionamento estrutural das línguas naturais.

2.5.4.3 Os neogramáticos

Na década de 1870 surge um grupo de linguistas conhecidos como *junggrammatiker* (“jovens gramáticos” ou neogramáticos), os quais segundo Lyons (1979, p. 28), “se julgavam revolucionários e que se orgulhavam do epíteto pejorativo que seus adversários lhes davam”.

Esses novos gramáticos lançaram “a tese de que todas as mudanças no sistema fonético de uma língua, enquanto esta se desenvolvia ao longo do tempo, estavam sujeitas à operação de leis fonéticas regulares (WEEDWOOD, 2002, p.106)”.

Em contradição com a concepção de que as línguas mudam em direção a uma espécie de envelhecimento, proposta por August Schleicher, em seu livro intitulado *A teoria darwiniana e a linguística*, os neogramáticos, segunda geração de comparatistas, propuseram uma visão de mudança não degenerativa, mas sim circular e constante, combatendo então a proposta de Schleicher (MARTELOTTA, 2011).

Nas últimas décadas do século XIX, influenciados pelo positivismo de Auguste Comte (1798-1857), os neogramáticos buscaram aproximar o método de pesquisa em linguística do das ciências naturais. Com isso:

Diferentemente dos comparatistas anteriores, apresentaram as leis fonéticas como processos mecânicos que não admitem exceção. Quando as leis não se dão do modo esperado, a causa está no processo de *analogia*, que gera, em determinadas palavras, criações e modificações. O processo analógico também era visto como um componente universal da mudança linguística em todos os períodos da história e colocava um ingrediente cultural na visão naturalista dos primeiros comparatistas. [...] Outro mecanismo utilizado pelos neogramáticos para explicar a exceção referente às leis fonéticas foi o *empréstimo*, ou seja, a influência de uma língua sobre outra, ou de um falar sobre outro dentro de uma mesma comunidade linguística. (MARTELOTTA, 2011, p.51)

O efeito geral das “leis fonéticas” que foram criadas, como a *Lei de Grimm* (1822), a *Lei de Verner* (1875), do linguista dinamarquês Karl Verner, assim como outras leis fonéticas foi, segundo Lyons (1979, p.30) “dar aos linguistas uma ideia muito mais clara da cronologia relativa das inovações no interior dos diferentes ramos do indo-europeu e aumentar a sua confiança no princípio da regularidade na evolução fonética”.

No final do século XIX, a tese proposta pelos neogramáticos estava aceita de modo bastante generalizado, tornando-se o fundamento do método comparativo. Além disso, “os neogramáticos, com a vigorosa exposição de suas ideias, causaram grande impacto no mundo científico da época, estimulando o desenvolvimento de importantes linhas de pesquisa linguística (ROBINS, 1983, p.155)”.

2.6 MODELOS DE DESCRIÇÃO GRAMATICAL SEGUNDO A ABORDAGEM LINGUÍSTICA

2.6.1 Gramática tradicional

A história da gramática tradicional remonta à Grécia do séc. V a.C., como parte das indagações gerais sobre a natureza do mundo que os cercava.

Com relação às suas origens:

Uma boa parte da história primitiva do pensamento linguístico ocidental é obscura ou controvertida. Isso se deve sobretudo ao fato de que a maioria das fontes originais desapareceram: do que sobreviveu, é claro que, embora se possa traçar uma linha contínua de desenvolvimento de Platão e dos sofistas aos escolásticos medievais, em toda a extensão desse período houve muitos gramáticos capazes e de pensamento original. Ainda está por escrever uma história definitiva e compreensiva da gramática tradicional. (LYONS, 1979, p.3).

A expressão gramática tradicional utilizada para referir-se à tradição da análise e da teoria linguística desenvolveu-se a partir das discussões dos filósofos gregos com relação ao que regia a língua.

Os filósofos da Grécia Antiga “se interessaram por estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade (MARTELOTTA, 2011, p.45)”.

Desde o começo, os problemas de linguagem, tendo sempre por base a língua grega, foram considerados em termos de duas controvérsias de certa forma relacionadas entre si. A primeira delas é o debate entre partidários da natureza (*phýsis*) e defensores do princípio da convenção (*nómos* ou *thésis*). A segunda é a discussão entre analogistas e anomalistas: para os primeiros, a fala humana, e a nossa própria compreensão do seu funcionamento estaria sob o domínio do princípio da irregularidade ou anomalia (*anomalía*).

Em Platão, no seu mais famoso diálogo, o *Crátilo*, há uma discussão intrigante sobre a questão do significado da palavra e sua forma, envolvendo a velha história da controvérsia entre naturalistas e convencionistas. O caso era entre os que acreditavam que o significado da palavra mantinha relação natural com a forma e os que se opunham, acreditando ser uma relação convencional.

Ou seja, “na discussão da língua, a distinção entre “natureza” e “convenção” girava principalmente sobre se havia qualquer conexão necessária entre significado de uma palavra e a sua forma (LYONS, 1979, p.4)”. Em torno dessa questão, essa disputa se prolongou por um longo tempo, evoluindo para a discussão sobre até que ponto a língua seria mesmo regular.

O tema do *Crátilo* é um debate sobre a origem da linguagem e sobre as relações entre as palavras e o que significam [...] As duas posições são discutidas pelos participantes do diálogo, que não chegam, contudo, a uma conclusão definitiva. A argumentação naturalista apoiou-se nas ocorrências onomatopaicas e no simbolismo dos sons da estrutura fonológica de algumas palavras; [...] Os convencionalistas assinalaram que o vocabulário pode ser modificado à vontade e que a linguagem continua igualmente eficaz após a mudança ter sido aceita. (ROBINS, 1983, p.14)

A indagação dos filósofos gregos sobre o que regia a língua era a ‘natureza’ ou a ‘convenção’, foi tema de discussão durante séculos entre os “naturalistas” e “convencionalistas”, dominando toda a especulação acerca da origem da língua e da relação entre as palavras e o seu significado.

O ser ‘natural’ equivalia a dizer que a língua era inviolável, pelo fato de acreditar-se que sua origem se baseava em princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem. Enquanto que, acreditar na convenção da língua, equivalia a dizer que ela era resultado do costume e da tradição, como um contrato social entre os membros da comunidade, o qual poderia ser violado (LYONS, 1979).

A definição de regularidade e irregularidade, respectivamente, nas palavras gregas, *analogia* e *anomalía* dá origem à segunda disputa da Antiguidade, tendo de um lado os *analogistas*, os que sustentavam que a língua era na sua essência sistemática e regular, e de outro os *anomalistas*, os que tomavam a posição oposta. Ou seja, “a controvérsia gira em torno da importância da ordem [...] e das irregularidades ou ‘anomalias’ como características da língua grega e, por implicação, das línguas em geral (ROBINS, 1983, pp.15-16)”.

Apesar das controvérsias entre *analogistas* e *anomalista*, ambos contribuíram para a sistematização da gramática tradicional, mas precisamente com seus fundamentos assentados pelos estoicos, em razão dos estudos sobre etimologia, como afirma Lyons (1979).

2.6.2 Gramática estrutural

A tendência de analisar as línguas, conhecida como gramática estrutural, ou estruturalismo, se desenvolveu na Europa a partir da publicação póstuma do *Curso de linguística geral* (CLG - 1916), de Ferdinand de Saussure. E nos Estados Unidos, o representante dos trabalhos estruturalistas de análise sistemática das línguas é Leonard Bloomfield (MARTELOTTA, 2011).

No seu título original, o *Cours de linguistique générale* é considerado a obra fundadora da linguística moderna, influenciando direta ou indiretamente muitas escolas diferentes na linguística. Ou seja, a publicação do Curso inaugurou um novo modo de fazer linguística em relação ao comparatismo e ao historicismo.

A partir do Curso, um dos traços mais importantes que distinguem a linguística moderna com Saussure é a escolha da língua como objeto de estudo suscetível de investigação autônoma, dando prioridade à língua falada, assim como a escolha pelo estudo sincrônico da língua, ou seja, sua descrição em um determinado momento no tempo.

Segundo Lyons (1979, p.39) “o princípio da prioridade da língua falada sobre a escrita implica, antes de mais nada, que a fala é anterior e mais difundida que a escrita”.

No CLG, as posições saussurianas fundamentais em relação à língua são:

- A língua é uma instituição social e não um organismo natural.
 - A língua é uma totalidade organizada.
 - A língua é um sistema autônomo de significação
 - A língua pode ser estudada em si e por si mesma.
 - A língua é um sistema de signos arbitrários.
 - A língua é uma realidade com história.
- (MARCUSCHI, 2008, p.27)

Para o linguista genebrino, a língua não se confunde com a linguagem, pois ela é somente uma parte essencial dela. Ao mesmo tempo é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Além disso, a linguagem é multiforme e heteróclita, de diferentes domínios.

Nessa questão, quanto ao aspecto social da língua:

La pura convención interindividual se inserta en el proceso histórico mediante la 'norma'. [n] por supuesto, la más elemental consideración de economía, de ahorro de esfuerzo, hace que la comunidad, el grupo social,

trate de conservar los medios ya alcanzados para la comunicación de modo que se pueda realizar la transmisión de la cultura en su más amplio sentido. Nace así la norma como tradicionalización de la convención, como modelo o patrón de ejecución del sistema de convenciones. La lengua como mera convención entra así, mediante la norma, en el proceso histórico y en el sistema de normas sociales que conforman y mantienen la cohesión de los grupos sociales en el espacio y en el tiempo. (MONTES, 1983, pp.328-329)

Saussure instaura uma série de dicotomias para definir o objeto da linguística, e dentre elas a mais significativa e decisiva, em termos de fundação da abordagem estruturalista é a distinção entre *langue* (língua) e *parole* (fala).

A língua considerada o objeto próprio da linguística é de natureza homogênea, constituída de um sistema de signos com duas partes igualmente psíquicas (SAUSSURE, 2006).

Pode-se dizer que a linguística saussuriana baseia-se em quatro dicotomias: sincronia e diacronia, sintagma e paradigma, língua e fala e a mais importante, significante e significado, que formam o signo linguístico.

O signo linguístico, por sua vez, é uma entidade psíquica de duas faces representada por: imagem acústica e conceito. No entanto, “o termo signo correria o risco de ser utilizado somente pela imagem acústica; por isso, os termos conceito e imagem acústica foram substituídos por significado e significante (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.72)”.

O significante representa a imagem acústica de algo, enquanto que o significado é o conceito imaterial ou psíquico de algo.

Há dois princípios que caracterizam o signo linguístico segundo Saussure (2006): o primeiro princípio é a arbitrariedade do signo linguístico. O signo é uma convenção social. O significante é motivado, ou seja, arbitrário em relação ao significado; o segundo princípio diz respeito ao caráter linear do significante, pois seus elementos se apresentam um após o outro. O significante por ser de natureza auditiva desenvolve-se no tempo, e tem as características que toma no tempo.

Quanto às dicotomias fundacionais da corrente estruturalista *langue* e *parole*, há dois fatos importantes. Segundo Martelotta (2011), o primeiro é o fato de que Saussure, ao caracterizar o conceito de *langue*, empregou o termo *sistema* com a intenção de demonstrar que os elementos de uma língua formam um conjunto solidário, e não isolados. O segundo fato é a atitude tomada por Saussure ao assumir a *langue* como objeto de estudo da linguística, deixando de lado a *parole*.

A fala para Saussure é uma execução individual, isto é, um ato individual de vontade e inteligência. É também um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro de um conjunto de indivíduos. Logo, a língua é o objeto de natureza concreta, que se pode estudar separadamente, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. A língua é classificável entre os fatos humanos. Enquanto que a fala por estar no plano das realizações individuais, sendo de caráter não social seria de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação (SAUSSURE, 2006).

Portanto:

O estruturalismo de Saussure pode ser resumido em duas dicotomias (que, juntas, cobrem aquilo a que Humboldt se referia em termos de sua própria descrição da forma interna e externa): (1) *langue* em posição a *parole* e (2) forma em oposição à substância. [...] “Estruturalismo”, no sentido europeu, então, é um termo que se refere à visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais – um sistema que subjaz ao comportamento real – e de que ela é o objeto primordial de estudo do linguista. (WEEDWOOD, 2002, pp.127-128).

Além disso, um aspecto incluído na escolha pela língua é que:

Nessa perspectiva, ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico. (COSTA, 2011, p.115).

Em síntese, “o estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma (MARCUSCHI, 2008, p.32)”.

Paralelamente, na América do Norte, instalou-se a perspectiva bloomfieldiana, similar a se Saussure, embora menos elaborada filosoficamente.

No estruturalismo americano, os dois linguistas americanos mais influentes foram Edward Sapir (1884-1939) e Leonard Bloomfield (1887-1949). Essa vertente estruturalista, segundo Costa (2011), apoia-se na psicologia behaviorista, e suas ideias teóricas foram desenvolvidas e sistematizadas sob o rótulo de *distribucionalismo ou linguística distribucional*.

O surgimento do estruturalismo americano foi condicionado pela análise descritiva de centenas de línguas ameríndias no final do século XIX. Com isso, surge a necessidade de buscar princípios metodológicos para analisar essas línguas, muitas delas desconhecidas e ágrafas, e que se não fossem registradas,

ficariam permanentemente inacessíveis. Essa preocupação culminou na junção da antropologia com a linguística para fins de estudos dessas línguas indígenas americanas.

Na análise dessas línguas pouco familiares, os trabalhos que se destacaram foram os do linguista Franz Boas (1858-1942) e de seu discípulo Edward Sapir.

Boas e Sapir eram muito atraídos pela visão humboldtiana da relação entre linguagem e pensamento, mas:

coube a um dos discípulos de Sapir, Benjamin Lee Whorf (1897-1941), apresentar esta relação numa forma suficientemente desafiadora para atrair a atenção geral do mundo intelectual. Desde a publicação dos ensaios mais importantes de Whorf em 1956, a tese de que a linguagem determina a percepção e o pensamento tem sido conhecida como a “hipótese de Sapir-Whorf”. (WEEDWOOD, 2002, p.130)

O trabalho de Sapir exerceu atração sobre os linguistas americanos, mas o início dos estudos da linguística distribucional foi marcado pela publicação da obra de Bloomfield, *Language* (1933), obra principal que sintetizou a teoria e a prática dos estudos na área, influenciando também os trabalhos pós-bloomfieldiano. Segundo Robins (1983, p.169), “dentro da sua interpretação mecanicista de ciência, Bloomfield fez um rigoroso trabalho científico, tendo-se concentrado na metodologia e na análise formal”.

Bloomfield influenciado pela psicologia behaviorista adotou esta abordagem na sua análise linguística e definiu a linguagem em termos de respostas a estímulos.

Na sua obra, como explica Weedwood (2002, p.131):

Bloomfield adotou explicitamente uma abordagem behaviorista do estudo da língua, eliminando, em nome da objetividade científica, toda referência a categorias mentais ou conceituais. Teve amplas consequências sua adoção da teoria behaviorista da semântica, segunda a qual o significado é simplesmente a relação entre estímulo e uma reação verbal. [...] Assim, um dos aspectos mais característicos do estruturalismo americano pós-bloomfieldiano foi seu completo desprezo pela semântica.

Essa rejeição ao aspecto semântico na análise linguística bloomfieldiana deve ter contribuído “para o relativo abandono a que tal domínio linguístico foi relegado nas décadas de trinta e quarenta por parte dos linguistas americanos mais ortodoxos (ROBINS, 1983, p.169)”.

2.6.3 Gramática gerativa

A gramática gerativa surge a partir da publicação da crítica de Noam Chomsky (1959) à teoria Behaviorista do psicólogo B. F. Skinner (1957), em relação à sua visão comportamentalista da aquisição da linguagem.

O trabalho crítico de Chomsky impactou o desenvolvimento das ciências da cognição e dos estudos sobre a aquisição da linguagem. Sem dúvida, podemos considerar que a questão da aquisição da linguagem representa um dos temas mais discutidos na história do pensamento filosófico e linguístico ocidental.

Com o advento da gramática gerativa, a partir dos trabalhos do linguista norte-americano, Chomsky, na década de 1950, a gramática adquire um aspecto ‘internalista’ do conhecimento linguístico dos sujeitos falantes, tomando então, a gramática numa dimensão cognitiva (BRITO, 2010).

Nessa concepção gramatical da linguagem, “a visão internalista é também conhecida por *mentalista*, uma vez que acredita que esses aspectos ligados à produção e à compreensão residem, em última análise, na mente dos falantes (NETO, 2012, p.11)”. Sendo assim, a natureza *mentalista* desta teoria está concentrada num objeto de estudo, que consiste num sistema de regras e princípios radicados na mente humana. “Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como *faculdade da linguagem* (KENEDY, 2011, p.129)”.

Uma característica da faculdade da linguagem na teoria gerativista é o seu aspecto modular. Isso quer dizer que, a mente/o cérebro está composto por ‘módulos’ ou ‘órgãos’ responsáveis por diferentes atividades:

O que equivale a dizer que a parte do cérebro/da mente que lida com a língua tem especificidades diferentes daquela que lida, digamos, com a música. [...] mesmo dentro da faculdade da linguagem, temos módulos diferenciados para lidar com diferentes tipos de informação linguística: da mesma maneira que o ventrículo direito e a aurícula esquerda do coração realizam diferentes tarefas no fenômeno geral do batimento cardíaco. (MIOTO; et al, 2016, p.20)

O caráter internalista da linguagem, segundo Neto (2012) alude ao fato de que esta pode ser concebida como uma capacidade ou conhecimento que gera expressões linguísticas, construindo objetos abstratos constituídos como instruções aos sistemas físicos de produção e compreensão de sentença, e que, esses objetos

abstratos produzidos podem ser compreendidos como representações mentais da relação som-sentido.

Então, na base da teoria gerativa, o pressuposto é de que “a linguagem é um sistema de conhecimento interiorizado na mente humana (RAPOSO, 1992, p.27)”. Esse mesmo autor explica ainda que, o fato de a teoria gramatical gerativa inscrever-se numa corrente naturalista dos estudos sobre linguagem, não isenta a teoria de ser um produto também das tradições históricas que a antecederam.

De acordo com Martelotta (2011), os fundamentos que caracterizam a concepção gerativa de gramática são *princípio do inatismo*, que segundo essa teoria, existe uma estrutura inata que subjaz todas as línguas do mundo, e que se manifestam como dados universais, constituindo então, um conjunto de princípios que caracterizam o que foi chamado de *gramática universal* (GU).

Com relação ao conceito de gramática universal:

A teoria do linguista sobre o estado inicial do mecanismo de aquisição da linguagem é a *Gramática Universal* (GU), entendida como a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie. Podemos conceber a Gramática Universal como um órgão biológico que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão. O resultado dessa evolução é a gramática final que caracteriza os conhecimentos linguísticos do falante adulto. [...] O estudo da natureza e das propriedades exactas da Gramática Universal é pois o objetivo central do empreendimento generativista. (RAPOSO, 1992, pp.46-47)

Partindo de quatro questionamentos principais, o empreendimento gerativista desenvolve suas pesquisas sobre a gramática interiorizada, buscando um modelo que represente o sistema de conhecimento linguístico dos sujeitos falantes. A questão dois, por exemplo, para o programa gerativista ocupa um lugar central na teoria.

- (1) Qual é o conteúdo do sistema de conhecimento do falante de uma determinada língua particular, por exemplo do português? O que é que existe na mente deste falante que lhe permite falar/compreender expressões do português e ter intuições de natureza fonológica, sintáctica e semântica sobre sua língua?
 - (2) Como é que este sistema de conhecimentos se desenvolve na mente do falante? Que tipo de conhecimentos é necessário pressupor que a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua particular para explicar o desenvolvimento dessa língua na sua mente?
 - (3) Como é que o sistema de conhecimentos adquirido é utilizado pelo falante em situações discursivas concretas?
 - (4) Quais são os sistemas físicos no cérebro do falante que servem de base ao sistema de conhecimentos linguísticos?
- (RAPOSO, 1992, p.27).

A questão central do programa de investigação da gramática gerativa é saber como é que a gramática se desenvolve na mente do sujeito falante.

O *modelo teórico* do gerativismo se constitui então na busca pelas respostas a estas questões.

A linguística gerativa:

propõe-se a analisar a linguagem humana de uma forma matemática e abstrata (formal), que se afasta bastante do trabalho empírico da gramática tradicional, da linguística estrutural e da sociolinguística, e se aproxima da linha interdisciplinar de estudos da mente humana conhecida como *ciências cognitivas*. A maneira pela qual tais perguntas vêm sendo respondidas constitui o *modelo teórico* do gerativismo. (KENEDY, 2011, p.130)

Nos termos de Chomsky, a faculdade da linguagem possui um estágio inicial (S_0), ou seja, a GU, e um estado final (S_s) (*Steady State*) que se caracteriza como o conhecimento gramatical altamente estruturado e complexo atingido pelo falante.

O primeiro feixe de problemas leva à proposta de um sistema de regras gramaticais capaz de enumerar e descrever as línguas naturais, explicando intuições sobre a forma e a significação das expressões linguísticas.

Segundo Mioto et al (2016), o formato do modelo para analisar as sentenças das línguas naturais está representado por uma PF, (Forma Fonética - *Phonetic Form*), e uma LF (Forma Lógica – *Logical Form*), representações abstratas, as quais ficam na base do modelo com formato de um ípsilon invertido, mediadas então pela estrutura sintática SS (Estrutura Superficial – *Surface Structure*), estando no topo a DS (Estrutura Profunda – *Deep Structure*).

A primeira fase da gramática gerativa, chamada *Teoria Standard* foi essencialmente descritivista. Segundo Raposo (1992), esta fase tratava de aplicar *regras de reescrita* e a noção de *regra transformacional* aos dados linguísticos.

A segunda fase denominada *Teoria Standard Alargada* aparece a partir da segunda metade da década de 60, e especialmente durante os anos 70. Nessa fase, há uma redução da capacidade descritiva e o aumento da sua capacidade explicativa da teoria. “A redução das regras categoriais de reescrita a um número drasticamente reduzido de opções é efetuado em Chomsky (1970) através dos princípios da *teoria X-barra* (RAPOSO, 1992, p.52)”.

Para dar conta do fato de que as sentenças das línguas são compostas por constituintes relacionados segundo certa hierarquia, a teoria gerativista propôs um arcabouço geral para explicar tal organização, cujo esquema foi denominado Teoria X-barra.

A Teoria X-barra é o módulo da gramática encarregado de mostrar como um sintagma é estruturado. Ela é necessária para explicitar a natureza do sintagma, as relações que se estabelecem dentro dele e o modo como os sintagmas se hierarquizam para formar a sentença. (MIOTO; et al, 2016, p.51)

De acordo com Raposo (1992), o modelo que emerge progressivamente da chamada *Teoria Standard Alargada* pode ser caracterizado como um modelo de *regras e princípios*, em oposição ao modelo *Standard* por ser um tipo teórico unicamente de regras.

Por conseguinte, para procurar descrever a natureza e o funcionamento da GU surge o modelo de *Princípios e Parâmetros* (P&P) proposto pela primeira vez em Chomsky (1981), o qual incorpora em grande parte os resultados teóricos da *Teoria Standard Alargada*, bem como a sua concepção modular da organização da gramática em subteorias autônomas (KENEDY, 2011).

É com base nessas duas noções denominadas *Princípios e Parâmetros*, que a gramática universal está articulada.

A faculdade da linguagem é composta por princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; e por parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. (MIOTO; et al, 2016, p.20)

A teoria de P&P surge com uma visão totalmente nova para a arquitetura da gramática. Os princípios referem-se às características comuns a todas as línguas naturais. Enquanto que os parâmetros são propriedades específicas de uma língua, reconhecidos a partir da exposição aos dados linguísticos do ambiente do indivíduo em fase de aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, os parâmetros são o lugar de variação entre as línguas.

O modelo mais recente da gramática gerativa é o *Programa Minimalista*, uma nova forma de conhecer a faculdade da linguagem, a partir das conquistas teóricas de P&P, “buscando dessa forma enxugar o poder descritivo do modelo teórico dessa

faculdade, definindo um mínimo de operações e excluindo o que for desnecessário (NETO, 2012, p.32)”.

O Programa Minimalista atribui grande importância ao lugar e ao papel da linguagem no âmbito da mente e da cognição humanas, tendo sua tese principal “alicerçada naquilo que Chomsky nomeou de *virtual conceptual necessity* (ou *necessidade conceptual virtual*, em português) (NETO, 2012, p.33)”. O grande objetivo do *Programa Minimalista* é explicar o que realmente constitui a GU.

Além dessas características da teoria gerativa sobre seus modelos teóricos, assim como Saussure desenvolveu no Curso (1916) suas dicotomias, sendo uma das primeiras a definição de *langue* e *parole* (língua e fala respectivamente), Chomsky também estabeleceu em seus estudos gramaticais sobre a natureza da linguagem a dicotomia *competência* e *desempenho* (performance).

A competência é o conhecimento mental <<puro>> de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada. A <<performance>>, por sua vez, designa o uso concreto da linguagem em situações de fala concreta. (CHOMSKY, 1965 *apud* RAPOSO, 1992, p.31).

Nesse aspecto dicotômico, Chomsky assume uma posição semelhante à de Saussure ao eleger a *competência* como objeto de estudo, mas não sob a mesma perspectiva saussuriana.

Para Chomsky, objeto da ciência só poderia ser a *competência*, assim como a *langue* para Saussure. Existe, no entanto, uma diferença fundamental entre Saussure e Chomsky, pois enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Central, em ambos, são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. [...] nem Saussure, nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico. Em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase. (MARCUSCHI, 2008, p.32).

Quando Chomsky estabeleceu as designações de *competência* e *desempenho*, de acordo com Lyons (1979) visava a distinção saussuriana na eliminação da ambiguidade no uso da palavra *língua*.

Na teoria de Chomsky:

O termo *língua* assume um contorno peculiar no gerativismo, um tanto distinto daquele em que é habitualmente empregado. *Língua* se refere a um determinado sistema de conhecimentos linguísticos radicados na mente, e não mais somente aos objetos materiais (que se consubstanciam em

sentenças e expressões) gerados por esse sistema – para esses, o termo adequado é *língua-E* (de *externa* e *extensional*), definida como o conjunto de sentenças possíveis de serem determinada pela língua-I. (NETO, 2012, p.15)

Desse modo, uma *língua-I*, em alusão ao sistema cognitivo interno e individual é a competência linguística de um falante denominada *gramática*.

De um modo geral, ao adotar a abordagem estruturalista, que compreende a língua como um sistema virtual, abstrato, e separado das influências interacionais do uso da língua, sua escolha significa assumir uma concepção *formalista* de linguagem, pois a atenção está direcionada tão somente à própria estrutura linguística do objeto único de investigação, a língua (OLIVEIRA; WILSON, 2011).

2.6.4 Gramática cognitivo-funcional

Primeiramente, quanto ao termo ‘cognitivo-funcional’, de acordo com Martelotta (2011) se trata de um termo utilizado para referir-se à aproximação da linguística funcional com a proposta do cognitivismo, pois a teoria funcionalista não se isola de outros campos do conhecimento. Portanto, o termo serve para designar um conjunto de propostas teórico-metodológicas que apresentam alguns pontos em comum:

- observam o uso da língua, considerando-o fundamental para a compreensão da natureza da linguagem;
- observam não apenas o nível da frase, analisando, sobretudo, o texto e o diálogo;
- têm uma visão da dinâmica das línguas, ou seja, focalizam a criatividade do falante para adaptar as estruturas linguísticas aos diferentes contextos de comunicação;
- consideram que a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana, isto é, sua estrutura é consequente de processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados em situações de interação com outros indivíduos. (MARTELOTTA, 2011, p.62)

Afinidades teóricas em comum realçadas por questões como percepção e conceptualização do mundo e experiência configuram as razões pelas quais há uma ligação entre o funcionalismo com a linguística cognitiva.

Além disso, outros pontos de convergência entre as duas abordagens, que funcionam como ligação entre as mesmas têm a ver com a relação de movimento da

língua para adaptar-se ao contexto comunicativo, de acordo com as intenções do falante, ou seja, a língua está num deslocamento constante.

O ponto central de convergência entre o funcionalismo e o cognitivismo, do qual todos os outros pontos derivam, é a rejeição da autonomia da língua. Ou seja, a língua não pode ser descrita, explicada, analisada como um sistema autônomo (CONEGLIAN, 2015, p.23).

As circunstancias históricas para o surgimento da linguística cognitiva estão na segunda metade do século XX, a partir dos trabalhos de Noam Chomsky. “La teoría de Chomsky supuso una verdadera revolución no sólo para la lingüística sino para todas las ciencias cognitivas (ANTUÑANO; VALENZUELA, 2012, p.10)”.

Então, considera-se que a teoria de Chomsky foi um dos grandes impulsos revolucionários nos estudos cognitivos linguísticos no século XX, mas atualmente não é a teoria dominante, pois nos estudos gerativistas, a linguagem era vista como separada da cognição, portanto:

O preço pago por Chomsky para implantar essa perspectiva foi a eliminação dos estudos ligados à vida social da linguagem, isto é, a pragmática, a sociolinguística, a interação verbal, o discurso etc., ligados ao uso, funcionamento ou desempenho linguístico (MARCUSCHI, 2008, p.36).

Diferentemente do modelo gerativista, na perspectiva gramatical cognitivista, a linguagem se relaciona diretamente com os demais processos cognitivos, compartilhando entre si estruturas e habilidades como as que são apresentadas a seguir:

- Formar conceptualizaciones estructuradas;
 - Utilizar una estructura para categorizar otra;
 - Entender una situación en diferentes niveles de abstracción;
 - Combinar estructuras simples para formar estructuras complejas.
- (CUENCA; HILFERTY, 1999, p.18)

A partir do surgimento da tendência gerativista, na década de 1950, de considerar a linguagem como um sistema de conhecimento internalizado no cérebro dos indivíduos, constituído de uma série de princípios inatos, mais tarde, seguindo esse tipo de estudo dos usos linguísticos dessa natureza, surge então uma corrente que se autodenominou linguística cognitiva ao final do século XX.

Essa ciência chamada de linguística cognitiva é considerada até certo ponto heterogênea, devido à sua própria natureza interdisciplinar e integradora. Trata-se

de uma teoria linguística situada entre as ciências cognitivas que se ocupam dos diferentes aspectos da cognição humana, como a psicologia, a antropologia, a inteligência artificial, etc. (CUENCA; HILFERTY, 1999).

Então, partindo da ideia de que as estruturas linguísticas nessa concepção de estudo são maleáveis, adaptando-se às necessidades de expressão e comunicação, considera-se que o significado dos enunciados é:

- 1º - guiado pelas formas linguísticas;
- 2º - uma construção mental que expressa a interligação entre conhecimento e linguagem; e
- 3º - validado no contexto comunicativo. (CHIAVEGATTO, 2009, p. 81)

Diante dessas considerações, a língua serve para expressar pensamentos e interagir em sociedade, à medida que a gramática já não opera como um conjunto de regras, mas sim como um conjunto de princípios gerais e processuais, operando sobre bases de conhecimento.

A abordagem funcionalista de estudos da linguagem surge como um movimento particular dentro do estruturalismo, enfatizando a função das unidades linguísticas.

Na Europa, “atribui-se aos membros da Escola de Praga, que se originou no Círculo Linguístico de Praga fundado em 1926 pelo linguista tcheco Vilém Mathesius, as primeiras análises na linha funcionalista (FURTADO DA CUNHA, 2011, p.159)”.

No funcionalismo norte-americano, os trabalhos de Michael A. K. Halliday (1925) estão entre os mais numerosos e mais difundidos. Em 1980, segundo Paveau e Sarfati (2006), Halliday propôs uma tipologia funcional que estabelece relações entre as estruturas gramaticais de uma língua e suas funções. Surge então a influente posição

denominada “*gramática sistêmico-funcional*”, que propõe um funcionalismo baseado em formas regulares relacionando contexto social e forma linguística com base nas funções da linguagem e na sua realização nos mais variados registros e gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2008, pp.33-34)

Como questão básica, toda abordagem funcionalista de uma língua natural tem o interesse em verificar como seus usuários se comunicam com eficiência, considerando, pois, que todo tratamento funcionalista da língua coloca sob exame a competência comunicativa.

Neste caso, as estruturas das expressões linguísticas implicam em configurações de funções com diferentes maneiras de significação na sentença, e a competência comunicativa denota a capacidade que os indivíduos têm de usar e interpretar essas expressões de maneira interativa e satisfatória.

Segundo Neves (1994, p.112):

a gramática funcional visa a explicar regularidades nas línguas, e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. A gramática funcional ocupa, assim, uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura da língua ou apenas da instrumentalidade do uso da língua.

O uso das expressões linguísticas sempre é considerado pela gramática funcional na interação verbal, “o que pressupõe uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico (NEVES, 1994, p.113)”.

Em síntese, há duas propostas básicas que caracterizam a abordagem funcionalista:

- a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si;
- b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico. (FURTADO DA CUNHA, 2011, p.158).

Sendo assim, a língua reflete uma adaptação pelo falante às diferentes situações comunicativas.

Em palavras de Coneglian (2015, p.21), “na visão cognitivo-funcional, não se dissocia a linguagem da experiência cotidiana nem do sistema conceptual humano”. Logo, a linguística cognitivo-funcional apresenta a proposta de integrar os dados sociais e cognitivos, estudando a natureza da linguagem a partir da língua em uso.

Reforçando:

esta visada fenomenológica quanto à gramática nos leva a que a encaremos como *dispositivo sócio-cognitivo*: não apenas operadora da *criatividade linguística* mas também instrumento da *delimitação social sobre a liberdade de interpretação*, em concorrência com os demais sistema semiológicos com os quais funciona articuladamente. (SALOMÃO, 1997, p.35)

Nessa abordagem, a gramática é entendida como representação cognitiva da experiência dos falantes com a linguagem. Esse pressuposto implica uma associação intensa entre modo de organização das formas linguísticas, experiência

de mundo e conhecimento, no sentido de que esse conjunto de vivências contribui para a construção dos padrões gramaticais ou estruturais da língua.

Recapitulando, segundo Martelotta (2011), na concepção cognitivo-funcional, o uso da linguagem nesse conjunto de experiências implica não somente atividades estritamente linguísticas, mas também aspectos provenientes da capacidade de atenção do falante, de percepção, de armazenamento de informações na memória, de simbolização, entre outras atividades dentro do processo comunicativo que estão altamente conectadas.

Portanto, na abordagem cognitivo-funcional da gramática encontra-se respaldo para dizer que a língua tem funções cognitivas e sociais.

Toda essa tipologia gramatical só nos mostra que, de um modo ou de outro, é válido considerar todas as possibilidades de conhecimento que se tem da gramática nas suas diferentes concepções. E como afirma Vitullo (2011, p.45), “o surgimento de todas as acepções de gramática deve-se ao fato de que as formas de conceber a língua e de operar com ela são múltiplas”.

2.7 BREVE HISTÓRIA DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA

Nesta seção, nossa ideia é trazer para este estudo parte de uma rica bagagem gramatical da história da gramática da língua espanhola, recapitulando algumas das principais gramáticas castelhanas que fundamentaram as modernas ideias nesta matéria, pois ao longo de nossa história, o ensino do espanhol como língua estrangeira é um tema que sempre esteve presente e segue até os dias de hoje.

Primeiramente, quando se trata de retomar alguns aspectos para a contextualização da história da língua espanhola, convém partir de uma retrospectiva, iniciando pelo século XV, tendo como ponto de partida inevitável a *Gramática de la Lengua Castellana* (1492), publicada em Salamanca, Espanha.

Elio Antonio de Nebrija (1441-1522), nascido em Lebrija, província de Sevilha, Espanha, foi o autor responsável por esta obra considerada a primeira gramática de uma língua romance. A publicação da gramática de Nebrija marca o início de uma regulamentação do idioma castelhano, assim como supôs uma ferramenta de primeira regra para a difusão da língua castelhana.

Por se tratar da primeira gramática de uma língua romance, isto é, uma língua proveniente do latim, o castelhano obteve grande importância na Europa, tornando-se a língua oficial da Espanha e culminando no interesse de seu ensino aos próprios nativos deste país, assim como para estrangeiros que necessitassem aprender o idioma.

O latim foi de grande importância para o surgimento da língua castelhana, e como afirma López (1992), o próprio Nebrija era consciente da procedência latina do castelhano, também da importância que teve o léxico tanto pré-romano quanto de outras culturas posteriores que influenciaram linguisticamente na construção do vocabulário da língua.

O castelhano é uma língua romance 70% derivada do latim, isto significa que a maioria de suas palavras é de origem latina, mas também houve uma série de contato com outras culturas em diferentes épocas. Além disso, a língua latina pertence à família indo-europeia. O castelhano foi se desenvolvendo a partir do latim vulgar, o que era falado coloquialmente pelo povo.

As diferentes evoluções pelas quais passou o latim acabaram por originar distintas línguas, as chamadas línguas romances como: o castelhano, catalão, galego, italiano, francês, português, romano e romanche (um dos quatro idiomas oficiais da Suíça). Das línguas romances espanholas que aparecem estão: o galego, leonês, asturiano, castelhano, navarro-aragonês e catalão. Quase todas as línguas da Europa, assim como o latim pertencem à família indo-europeia.

Portanto, considerando as origens do castelhano, Nebrija, sem dúvidas, é um precursor na valorização da língua romance, ao fomentar a consciência linguística nacional. Além disso, sua obra significou o início dos estudos gramaticais modernos e a passagem do castelhano como língua vulgar para culta. De algum modo, a prodigiosa expansão da língua castelhana pelo mundo teve seu sustento simbólico na obra de Nebrija.

Com a *Gramática Castellana*, o mérito de Nebrija “radica en ser la primera gramática de una lengua románica según los principios humanistas, esto es, del método tradicional alejandrino y romano (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.292)”.

Atualmente, o espanhol é a língua romance de maior difusão no mundo, presente na Península Ibérica, no sudoeste dos Estados Unidos, México, na

América Central e na América do sul, com exceção do Brasil e Guianas, e é a língua de um grupo minoritário de falantes das Filipinas.

Quanto ao nascimento da gramática de Nebrija, a sua criação foi uma iniciativa resultante após a unificação da Espanha pelos Reis Católicos, pois se sentiu a necessidade de ter uma língua própria, unificada também, uma língua que não fosse escrava do idioma latino.

Antonio de Nebrija reconheceu que o castelhano, tão importante agora precisava de umas regras codificadas para consolidar o prestígio da língua e facilitar seu ensino, o que resultou na sua gramática.

A data de 1479 supõe a unidade dos dois reinos principais da península após o matrimônio dos Reis Católicos, Isabel de Castilla e Fernando de Aragón, união a qual influencia no desenvolvimento e expansão da língua espanhola (FUENTES, 2011).

A união entre os Reis Católicos influencia politicamente no desenvolvimento e expansão da língua castelhana, devido à necessidade que sentiu à época de ter uma língua própria, unificada e independente do latim. O castelhano, então, já havia sido imposto aos restantes dialetos falados no território espanhol.

A partir do século XV e principalmente no século XVI, devido ao contexto histórico da época em toda Europa, como fatores políticos, econômicos e culturais, a aprendizagem do idioma espanhol alcança seu máximo esplendor na Europa, carecendo de uma tradição para sua aprendizagem (FUENTES, 2011). Esses acontecimentos favorecem a difusão e a instrução do espanhol para além das fronteiras espanholas.

Com a publicação da Gramática da língua castelhana de Nebrija, em fins do século XV, uma nova era se inicia para o idioma espanhol, e o seu ensino como língua estrangeira, marcando um antes e um depois na história da gramática espanhola.

Nebrija também publicou várias outras obras, uma delas foi, por exemplo, as *Introductiones Latinae*, surgida em 1481 em Salamanca, cuja obra teve “un éxito extraordinario a juzgar por el número de ediciones, carecen de toda originalidad teórica. No son más que una recuperación de la gramática latina con alguna referencia a los modistas (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.291)”.

Dedicó parte de su vida a la docencia y con su obra *De liberis educandis libellus* (1509) se sitúa dentro de los pedagogos más importantes y destacados del humanismo español. Su labor fue fundamental por sus contribuciones a la lengua castellana y latina. Buscó mejorar la enseñanza del latín sin olvidar la filología hispánica. Entre las numerosas obras de Nebrija señalar su obra *Introductiones Latinae* (1481), destacando la quinta edición que se imprimió en 1485 por consejo de la reina Isabel, fue una edición bilingüe escrita en romance y en latín, concebida para la instrucción de las damas de la corte. (FUENTES, 2011, p.16)

Contudo, sua obra mais importante foi, sem dúvida, a Gramática da língua castelhana (1492). Nesta gramática, Nebrija tratou de regulamentar a língua espanhola já bastante estendida e utilizada, tendo a tarefa de fixar e codificar o seu uso (GAVILÁN, 1989).

Gramática esta, que marca o início de uma nova era para o idioma espanhol, pelo seu crescimento tanto na Espanha quanto na Europa, servindo de modelo para as demais publicações posteriores de gramáticas da língua. A intenção do autor andaluz era não somente fixar as regras do castelhano, mas também facilitar a aprendizagem do latim, partindo da língua que as pessoas falavam, além de servir como manual para a aprendizagem do idioma.

O trabalho de Nebrija foi indiscutivelmente importante na produção gramatical na Espanha. Sua gramática, então, pode-se dizer que fixou a identidade linguística do idioma e seus falantes.

A Gramática está formada por cinco livros (VAQUERA, 1986):

- 1) Partes da gramática e Ortografia;
- 2) Prosódia e Sílabas;
- 3) Etimologia ou Partes da oração;
- 4) Sintaxe e Estilística;
- 5) Instruções para estrangeiros que queiram aprender castelhano.

Fica demonstrado com esta divisão que os quatro primeiros livros estavam voltados para os leitores interessados em aprender as regras da própria língua materna, enquanto que o quinto livro está dedicado ao ensino do idioma para estrangeiros (MAQUIEIRA, 1993).

Na apresentação de sua obra, vê-se claro o pensamento de Nebrija com sua gramática. Logo, vale destacar um trecho escrito no prólogo de sua obra gramatical, em cujo trabalho o autor comenta que a mesma serviria a quem por pertencer ao

reino ou tratar com a Espanha precisasse aprender o castelhano, pois a língua era um instrumento do império em plena expansão.

[n] una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que juntamente comenzaron. Crecieron. Y florecieron. [n] Mi pensamiento y gana siempre fue engrandecer las cosas de nuestra nación: y dar a los hombres de mi lengua obras en que mejor puedan emplear su ocio: [n] acordé ante todas las otras cosas reducir en artificio este nuestro lenguaje castellano: para que lo que agora y de aquí adelante en él se escribiere pueda quedar en un tenor: y extenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir. Como vemos que se ha hecho en la lengua griega y latina: las cuales por haber estado debajo de arte: aunque sobre ellas han pasado muchos siglos: todavía quedan en una uniformidad (NEBRIJA, 1492, pp.8-10).¹

Então, é no prólogo de sua Gramática que se encontrava a chave para a compreensão do que pretendia Nebrija com sua obra.

Em síntese, três propósitos do autor andaluz (VAQUERA, 1986, p.14):

- 1) La lengua ha sido y es <<compañera del imperio>>;
- 2) Para que pueda perdurar una lengua es preciso regularla mediante la gramática;
- 3) Una gramática como la suya servirá para que otros pueblos conozcan y, a la vez, aprendan la lengua castellana.

Pois bem, a Gramática da língua castelhana nebrisense é uma obra fundamental na história do pensamento linguístico hispânico, já que se tratava da primeira gramática de uma língua romance, e grande referência para os estudos gramaticais posteriores. Esta grande proeza converte Nebrija no pai da linguística espanhola, como afirma Peñalver Castillo (1992, p.222), “la Gramática de la lengua castellana convierte a Nebrija en el padre de la lingüística española, ya que esta obra es la primera gramática de una lengua romance”.

A propósito, os três fins específicos que Nebrija pretendeu alcançar com sua gramática foram (PEÑALVER CASTILLO, 1992, pp.223-224):

- a) Fijar en lo posible la lengua castellana para lograr, con ello, supervivencia.
- b) Facilitar el acceso a la lengua latina.
- c) Enseñar el castellano a quienes lo desconocen por no ser su lengua propia.

¹ Este trecho, optamos por deixá-lo na sua escrita original sem livre tradução.

Com relação ao quinto livro, que trata especificamente sobre as instruções para estrangeiros quanto à aprendizagem do castelhano, afirma Maquieira (1993, p. 274) que, “su intención en este apartado es la de imitar los primeros manuales para la enseñanza de las lenguas clásicas”.

2.7.1 As gramáticas depois de Nebrija

Considerando que a partir da fixação e codificação do uso da língua por meio da gramática de Nebrija, “a lo largo de los siglos XVI y XVII se van a suceder un buen número de tratados gramaticales, destinados la mayor parte de ellos a difundir la enseñanza del español entre los extranjeros (GAVILÁN, 1989, p.18)”.

Por certo, o ensino do espanhol como língua estrangeira esteve presente ao longo da nossa história. E com a publicação da obra de Nebrija se marca o início de uma regulamentação do idioma, cuja obra serviu de referência para as posteriores gramáticas. E a produção gramatical sobre a língua castelhana foi desde seus começos com Nebrija até hoje muito frutífera.

Além disso,

El panorama gramatical español está dominado casi en su totalidad, hasta bien entrado el siglo XX, por la tendencia a hacer gramáticas con una triple finalidad: que éstas sean *pedagógicas*, *normativas* y en cierta medida *descriptivas* (sobre todo en el XX). En este sentido resultaban ser unos libros de altísima utilidad para los que se sentían interesados por aprender y mejorar su español. (LÓPEZ, 1992, p.152)

Ao longo do século XVI surgiram algumas gramáticas da língua castelhana, sendo estas primeiras obras de uma tradição que imitam e seguem a obra pioneira de Nebrija. Estas primeiras gramáticas do espanhol, dedicadas ao ensino da língua começaram a ser publicadas na Europa, como resposta à expansão do idioma como língua administrativa e comercial, culminando na necessidade da aprendizagem do espanhol (FUENTES, 2011).

Por exemplo, aparecem a anônima *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española* (Lovaina, 1555); a do licenciado Villalón, a *Gramática castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escribir en la lengua castellana congrua y decentemente* (Amberes, 1558), e também a anônima *Gramática de la lengua vulgar de España* (Lovaina, 1559). (VAQUERA, 1986).

A gramática anônima de Lovaina (1555) é a primeira voltada para o ensino do espanhol como língua estrangeira surgida nos Países Baixos, e foi a partir do século XVI que os intelectuais se preocuparam por sistematizar, analisar e divulgar o idioma castelhano (FUENTES, 2011).

Após a publicação da gramática do autor andaluz, foi necessário esperar quase um século depois, para que surgisse outra obra de tamanha importância como a de Nebrija.

Assim, aparece o trabalho de Francisco Sánchez de las Brozas, com o título de *Minerva, seu de causis linguae Latinae* (Salamanca, 1587). Obra que teve maior influência no exterior do que no próprio país, devido à ‘oficialidade’ privilegiada dos textos de Nebrija nas universidades espanholas. Nas palavras de Vaquera, (1986, p.15), “en esta obra, pues, se establecen por primera vez esquemas fundamentales que permiten constituir una gramática general”.

O brocense, segundo afirma Alonso-Cortés (1993, pp.292-293):

se considera en esto continuador de la obra de Nebrija, lo que muestra que la *grammatica speculativa* no sólo sirve al estudio de los textos sino que sin teoría, que en griego significa especulación, y sólo con historia, no se pueden interpretar los textos.

Ao longo do século XVI surge a necessidade e o interesse pela didática do ensino de LE:

Confeccionar tratados para la enseñanza de lenguas a extranjeros aparece recogida en los diferentes prólogos y dedicatorias a los textos gramaticales de la época. Autores como Meurier [1558], Sotomayor [1564-65], del Corro [1586] o Stepney [1591] ponen de relieve la conveniencia, por motivos diversos, de conocer más lenguas que la materna. (MAQUIEIRA, 1993, p.268).

Na sequência, foram seguidoras da Gramática de Nebrija todas as obras que surgiram no século XVII, conservando a estrutura tradicional, e mais tarde, durante a primeira metade do século XVIII, poucas são as contribuições à história da gramática espanhola.

É o caso das *Instituciones de la Gramática española* (1614), do mestre Bartolomé Jiménez Patón, incorporadas depois a seu *Mercurius trimegistus* (Baeza, 1621). E do estremenho Gonzalo Correas é a *Arte de la lengua española castellana* (1625). Segundo Vaquera (1986), sua importância reside sobre tudo em suas revolucionárias ideias fonetistas, dividindo as partes da oração em três, por uma

possível influência da gramática hebreia. Também, certo eco do Brocense se adverte na *Arte de la Lengua española* (Valencia, 1651), de P. Juan Villar.

Além destas gramáticas da língua castelhana mencionadas acima, não podemos deixar de mencionar uma obra francesa fundamental do século XVII, a *Grammaire générale et raisonnée* (Paris, 1660), de um trabalho conjunto do gramático Claude Lancelot e o lógico Antoine Arnauld.

A *Grammaire générale et raisonnée* é a precursora reconhecida de uma longa série de gramáticas “gerais”, “filosóficas”, “universais” ou “especulativas”, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos da linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular. (WEEDWOOD, 2002, p.100)

Como explica Robins (1983), o propósito era revelar a unidade linguística subjacente às diferentes gramáticas das distintas línguas em função da comunicação do pensamento, no sentido de apreensão, termo que abrange o juízo e o raciocínio. Ademais:

La Gramática de Port-Royal, que inicia el paradigma moderno de la gramática tradicional, tiene un interés en sí misma. Su significado general le viene de ser el puente entre el racionalismo aristotélico y los creadores de la sintaxis moderna, que fueron los enciclopedistas franceses del XVIII, especialmente, Dumarsais. [n] La Grammaire interesa principalmente por ser la fuente próxima de las gramáticas <<tradicionales>>, como por ejemplo, la de Andrés Bello. (ALONSO-CORTÉS, 1993, p.297)

Durante a primeira metade do século XVIII existem poucas contribuições à história da gramática espanhola. O destaque é a *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil método para instrucción de la juventud* (Madri, 1743) de Benito Martínez Gayoso.

Já na segunda metade do século é publicada a *Arte del Romance castellano, dispuesta según sus principios generales y el uso de los mejores autores* (Valencia, 1769), de P. Benito de San Pedro. Como afirma Vaquera (1986), esta obra é o primeiro caso em que se encontra certo eco das teorias de Port-Royal nos estudos gramaticais na Espanha.

No século XVIII, pouco mais de meio século depois de sua fundação em 1713, a Real Academia Espanhola publica a *Gramática de la lengua Castellana* (Madri, 1771), a qual aparece excessivamente sujeita à tradição representada pelas obras latinas tardias (VAQUERA, 1986).

No século XVIII, a partir da instalação da RAE, um segundo momento crucial foi o processo de standardização da língua castelhana, no intuito de institucionalizar a consciência de unidade em torno do idioma.

Pois, uma vez fundada a RAE (1713), se procede à reunião e elaboração de materiais para a composição da Gramática, tarefa que se prolonga até 1771.

Con la creación de la Real Academia Española en 1713 se pone fin al vacío normativo-lingüístico que existía en España. Su lema “limpia, fija y da esplendor” terminaba con la situación de “anarquía lingüística” que imperaba. Sin embargo, la publicación de la gramática se hizo mucho más tarde. En 1771 sale a la luz la primera *Gramática de la lengua castellana*. De esa manera se pretende fijar un modelo normativo de lengua y ortografía exentos hasta entonces. (LÓPEZ, 1992, p.153)

A intenção da Real Academia Espanhola era então velar pela pureza do idioma. Um dos primeiros trabalhos foi a publicação do chamado *Diccionario de Autoridades* (1726-1737), que mais tarde foi publicado novamente como *diccionario de la lengua española*.

Já no fim do século houve tentativas de incorporar na Espanha as ideias das gramáticas filosóficas procedentes da França. Entre eles, a obra de Gaspar M. de Jovellanos, *Rudimentos de Gramática General* (1795), e duas de Juan Antonio González Valdés: *Gramática de la lengua latina y castellana* (1791) e *Gramática completa greco-latina y castellana* (1798).

No século XIX começam a proliferar as gramáticas filosóficas ou gerais pelo influxo tardio das gramáticas francesas que sob esta característica haviam sido publicadas depois da Port-Royal.

É neste século, segundo Vaquera (1986), que se inicia a preocupação pela gramática geral com José Miguel Alea, com o artigo *De la necesidad de estudiar los principios del lenguaje, expuestos en una gramática general, y aplicados a la lengua materna* (Madri, 1803). Aparece também a obra de Juan Manuel Calleja, *Elementos de gramática castellana* (Bilbao, 1818), com a pretensão de seguir aos racionalistas franceses.

Outras obras publicadas neste período foram a de José de Jesús Muñoz Capilla, que escreve em diálogo uma *Gramática filosófica de la lengua española* (Madri, 1831), seguindo a Esteban Bonnot de Condillac (1715-1757), criador do sensualismo e materialismo franceses, assim também, nesta mesma linha, Francisco Lacueva publica uns *Elementos de Gramática General con relación a las*

lenguas orales, o sea, exposición de los principios que deben servir de base al estudio de las lenguas (Madrid, 1832) (VAQUERA, 1986).

Ainda segundo esta autora (1986), a obra mais interessante deste período é a de José Gómez Hermosilla, *Principios de Gramática General* (Madri, 1835), a qual serviu de ponte entre as teorias da gramática geral e a construção da nova gramática espanhola a cargo de Salvá e Bello.

Outras gramáticas desse período foram a de A. M. Noboa com sua *Nueva gramática de la lengua castellana según los principios de la filosofía gramatical, con un apéndice sobre el arreglo de la ortografía* (Madri, 1839), obra que tenta coordenar os *Principios* de José Mamerto Gómez Hermosilla com a gramática tradicional. E Luis de Mata y Araujo publica uns *Elementos de Gramática general* (Madri, 1842), de escasso interesse devido às poucas contribuições positivas.

O momento considerado por muitos autores como data de ruptura com o logicismo gramatical é o ano de 1831, quando o valenciano Vicente Salvá y Pérez publica em Paris sua *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*.

Con esta obra, única en su tempo por la metodología que su autor sigue, Salvá pretende construir un edificio gramatical sólidamente basado en la observación y descripción del uso lingüístico de las <<personas doctas>>. [n] La única norma que el valenciano se impone es: presentar la gramática como es, no como debe ser. Esta gramática está formada por un repertorio de material idiomático, del cual no se deduce regla alguna; es simplemente una gramática descriptiva, fuera de toda especulación: la primera gran obra dedicada a la descripción sincrónica de la lengua española. (VAQUERA, 1986, p.20)

A Gramática de Salvá (1786-1849) foi bastante difundida tanto na Espanha quanto na América Hispânica, e foi uma das mais importantes gramáticas do século XIX.

Inclusive, em carta escrita por Andrés Bello (este que falaremos mais adiante), seu testemunho sobre Vicente Salvá:

es luminoso y la acogida es extraordinaria: «Felicitó a V. por el buen suceso de su Gramática, que ha merecido aquí el aprecio de los pocos inteligentes que hay en este ramo. La encuentro llena de excelentes reglas prácticas, y aunque me tomaré la licencia de decir que no soy de la opinión de V. en algunos puntos (sobre los que escribiré más largamente en mejor ocasión), creo que aventaja mucho a todo lo que teníamos antes de ahora en esta materia». (PEÑALVER CASTILLO, 1992, p.739)²

² Carta de Andrés Bello de 12 de agosto de 1833, cit. MARGARITA LLITERAS, en «Estudio introductorio», de *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, de Vicente Salvá, Madrid, Arco/Libros, 1988, pág. 19 (apud PEÑALVER CASTILLO, 1992, p.739).

Uma gramática caracterizada pelos seguintes propriedades, com especial atenção ao quinto aspecto, na qual mostra sua preocupação pela língua falada, embora seja só no registo culto, é um fato que constitui um passo adiantado na obra de Salvá:

1. Es sincrónica y actual.
2. Es descriptiva: describe un estado de lengua.
3. Es un conjunto de reglas lingüísticas, no presentadas al azar, sino de una manera ordenada y conveniente.
4. Estas reglas son elaboradas y hechas conscientes por el gramático, quien las extrae a partir de los usos que son frecuentes, sistemáticos y desde luego inconscientemente seguidos por el lenguaje de los cultos.
5. El gramático debe sacar esas reglas no sólo de la lengua escrita (consideración más tradicional), sino también de la lengua hablada, de la conversación». (PEÑALVER CASTILLO, 1992, p.740)

Quando Salvá escreveu sua obra gramatical, as condições políticas da Espanha durante o século XIX fizeram com que muitos intelectuais tivessem que abandonar o país.

El período absolutista de Fernando VII fue decisivo en este sentido. Vicente Salvá, por ejemplo, se exilia desde 1823 hasta 1830 (última fase absolutista del monarca español), fecha en la que viaja a París donde publicará ese mismo año su *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. (LÓPEZ, 1992, pp.153-154)

Este era o panorama que apresentava a gramática espanhola e dentro de todo este entramado gramatical foi publicada a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (Santiago de Chile, 1847), de Andrés Bello, obra chave na história da Linguística hispana (LÓPEZ, 1992).

Assim como Nebrija planejou sua gramática como uma forma de apropriação da língua castelhana, Andrés Bello planeja a sua no marco novo de uma língua internacional, a partir do momento que a maioria dos hispano-falantes já não era nacionalmente espanhola, nem etnicamente de origem europeia. “La mayor parte de la gramática de Bello, si no toda, vale para todos (o para ninguno). Lo pretendiera o no, es el caso que lo que Bello escribió sirvió para todos los hispanohablantes, americanos y españoles (GÓMEZ ASECIO, 2009, p.15)”.

A língua então sem deixar de ser espanhola é uma língua de um vasto conglomerado de comunidades. Havia um comportamento linguístico relativamente

homogêneo em sua flexibilidade. A gramática de Bello está a serviço desta nova visão de língua comum.

Nesse sentido, na Gramática de Bello

Prácticamente todos los aspectos de esta obra fundamental para el desarrollo de nuestra concepción de la lengua, tanto en su carácter de sistema de signos como en su condición de institución cultural, han sido reconocidos incluso más allá del ámbito hispánico. (GALLARDO, 2014, p.150)

Andrés Bello, segundo Cartagena (2014) foi na opinião de muitos, o intelectual de maior relevância da América Hispana, sem dúvidas, também o gramático mais célebre tanto de um lado quanto de outro lado do Atlântico.

Na Espanha, o reconhecimento científico do trabalho de Bello

Alcanza su punto más alto en la ejemplar edición de su gramática realizada por Ramón Trujillo (1988), que ha venido a llenar una necesidad imperiosa y representa un hito en los estudios bellistas. [n] Tal vez la demostración más clara del lugar preponderante de Bello en la gramática española actual sea el hecho de que los historiadores de la disciplina lo consideran a menudo como punto de referencia y eje para delimitar ámbitos temporales. (CARTAGENA, 2014, p.137)

Tanto a gramática da Salvá quanto a de Bello foram de grande relevância para a história da linguística espanhola, pois houve uma progressão na análise e conhecimento de muitos materiais idiomáticos, e mais rigor na interpretação das categorias gramaticais.

Dos aspectos fundamentais sobre a obra gramatical de Bello, há três pontos que valem destacar:

El primer hito tiene que ver con la integración de la gramática, en el sentido de texto que expone la estructura y el funcionamiento de la lengua, en su entorno cultural; el segundo hito se refiere a la concepción misma de la estructura gramatical de la lengua como sistema, en una perspectiva algo más teórica, y el tercer hito describe un aspecto puntual del análisis de una categoría lingüística específica, a saber, la noción de pronombre. (GALLARDO, 2014, p.151)

A Gramática de Bello possui um proveito magistral no seu duplo ofício de repertório de modos de falar e de corpo de doutrina, e diferente da Gramática de Nebrija ou a de Port-Royal, a de Bello representa ainda um pensamento vivo e válido, e não apenas um venerável monumento de museu (ALONSO, 1995).

Além disso:

Las ideas gramaticales de Vicente Salvá tienen que ser rescatadas plenamente dentro del panorama de nuestra historia lingüística, porque algunas de estas ideas, por su modernidad, siguen teniendo actualidad. [n] Es cierto que a Salvá le faltó un sustento teórico, una teoría que «exhibiese el sistema de la lengua» como dice Bello. También es cierto que le faltó desarrollar sus excelentes ideas sobre lo que debe ser la Sintaxis, como parte de la gramática, y que su estudio de la lengua hablada -gran innovación- se quedó reducido al registro de los doctos; pero, sin duda, esto no puede hacer olvidar los méritos contraídos. (PEÑALVER CASTILLO, 1992, p. 746)

Claramente, desde o surgimento da gramática de Nebrija, o desenvolvimento dos estudos gramaticais evoluiu bastante, considerando que, posteriormente, muitos manuais foram criados destinados ao ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Portanto, a obra pioneira de Nebrija representa um grande legado, pois suas contribuições e conclusões serviram de modelo de estudo para as novas produções, configurando um trabalho de grande importância.

Da gramática da língua castelhana, de Nebrija, até as orientações atuais de nossos estudos linguísticos existe uma grande distância cronológica, assim como metodológica, mas o que não se pode esquecer é que, o que se tem de gramática atual não deixa de ser uma herança das raízes linguísticas da história da gramática.

Inclusive, “a linguística, tal como é hoje compreendida, inclui todos os tipos de exame dos fenômenos da linguagem, inclusive os estudos gramaticais tradicionais e a filologia (WEEDWOOD, 2002, p.10)”.

3 GRAMÁTICA E MÉTODOS DE ELE NO BRASIL

3.1 GRAMÁTICA E ENSINO

Ao longo da história do ensino de línguas, as gramáticas, assim como toda a variedade de materiais complementares, têm sido essenciais na aprendizagem de um idioma, e continuam sendo até os dias atuais.

Como se sabe, durante anos, a gramática esteve “tradicionalmente associada al proceso de la corrección, como una propedéutica dirigida a prevenir el error y a corregirlo. Esta modesta función era, básicamente, la que recibía el nombre más ambicioso de arte de hablar y escribir correctamente (DI TULLIO, 2009, p.3)”.

Embora este lugar dado à gramática ainda siga vigente, não se caracteriza como forma preferível de ensino.

De todo modo, o ensino de gramática, na perspectiva normativa, é ministrado desde o início da vida escolar, das séries iniciais até o final do processo de escolarização básica.

A gramática é, na maioria das vezes, o ponto de partida para o ensino da língua materna, no nosso caso o português. Mas, o que acontece é que o ensino dessa matéria, por muitas vezes acaba ocupando um papel central no processo de ensino/aprendizagem da língua, sobressaindo a contradição de que, o aprender a ler e a escrever é considerado eficaz se o aluno consegue dominar a gramática normativa de sua língua.

Porém, o desenvolvimento dessa função de dominar a gramática de uma língua resulta em uma atitude, de certa forma, nociva à aprendizagem, pois ao constatar que a língua está sendo restringida ao ensino de regras gramaticais, de estruturas formais, o aluno, por sinal, é privado de uma experiência de linguagem em suas várias facetas comunicativas.

Se levarmos em consideração o jogo interativo da linguagem humana, seria ilusão pensar que língua e gramática significam a mesma coisa. Logo, ensinar gramática pura não é ensinar língua, porque aquela nada mais é que uma das partes desta. “De esta constatación no debe concluirse, sin embargo, que aprendiendo la gramática se aprende la lengua (SÁNCHEZ PÉREZ, 1996, p.13)”.

A gramática por sua vez tem função reguladora na língua, mas não necessariamente é capaz de regular tudo. E sendo assim, é necessário ter em mente que, o funcionamento da língua não gira em torno do estudo isolado da gramática, e nesse sentido, a ênfase dada ao ensino de gramática no intuito de ensinar língua, podemos dizer que é uma atitude errônea incorporada muitas vezes por professores não preparados.

O principal foco no termo 'ensinar gramática', de acordo com Nascimento (2017), fundamenta-se numa abrangência em relação à sua própria capacidade de uso, desenvolvendo-se e ampliando sua habilidade e competência comunicativa para além da memorização de regras, mas aqueles que transmitem a noção de gramática nos moldes tradicionais acabam por desempenhar o papel de maus protagonistas junto aos seus alunos, pois transformam a disciplina em algo enfadonho.

Ou seja, toda vez que se ensina gramática numa perspectiva de memorização de regras, ocorre que o ensino baseado somente em normas deixa de orientar o aluno para uma formação ou modificação da conduta humana, ao prepará-lo para a vida enquanto cidadão crítico e construtor de conhecimento (GONÇALVES, 2013).

No caso de uma língua estrangeira, aprender gramática é uma etapa importante sim, à qual se encontra distribuída essencialmente ao longo de todo o processo de aprender uma LE, de aprender pelo uso e pelas regras. Mas, fica evidente que, ao optar pelo modo mecânico de tratar a gramática, muito provavelmente, essa escolha não será capaz de levar a objetivos eficazes na aprendizagem de uma LE.

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

As discussões sobre o ensino de LE remontam vários séculos, desde as primeiras preocupações filosóficas a respeito da linguagem.

A tradição brasileira carrega em si um percurso no ensino de línguas, inicialmente pelas línguas clássicas como o grego e o latim, posteriormente com as línguas modernas: inglês, francês, alemão e italiano (LEFFA, 1999).

No contexto brasileiro, o ensino de línguas ecoa com certo retardo em comparação a outros países. Certos métodos de ensino só apareceram décadas depois de já estarem ultrapassados.

Muitos foram os caminhos percorridos na contínua tentativa de melhorar as técnicas de ensino, de didática de línguas estrangeiras, recursos etc., e não têm sido diferente com o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Nossa pretensão nesta seção é realizar um panorama sobre os inícios do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, no entanto, não nos caberia registrar, neste trabalho, o longo período com todos seus detalhes envolvidos até chegarmos nos dias atuais no que concerne ao ensino/aprendizagem de línguas e à sua didática. Portanto, faremos uma retomada histórica do percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil que, para tanto, deixaremos de lado o período colonial, o qual foi marcado pela pedagogia jesuíta na catequese dos indígenas habitantes daquela época, e focaremos o percurso a partir do século XIX, buscando recapitular os acontecimentos mais marcantes do trajeto do ensino de LE. Sendo assim, apresentaremos alguns dos principais momentos que, de um modo ou outro contribuíram na construção histórica do ensino de línguas estrangeiras, e que mais tarde serviriam de orientação às práticas dos professores de LE no país.

3.2.1 Caminhos do ensino de LE no Brasil

A princípio, as línguas modernas somente começaram a ganhar um *status* semelhante ao das clássicas com a chegada da Família Real em 1808, também com a criação do Colégio Pedro II em 1837, e depois a partir da reforma de 1855, o currículo escolar começou a evoluir, tendo avanços e retrocessos.

Dos estabelecimentos de ensino criados durante o período imperial, o Colégio Pedro II foi o mais notório, era uma instituição modelo em todo o país, cujo currículo e programa de ensino eram seguidos por outras instituições. A criação deste colégio representou “um ato que vem dar respostas às demandas e anseios surgidos com a chegada da família real ao Brasil (DAY, 2012, p.5)”.

À época existiam dois problemas graves: a carência de uma metodologia adequada e problemas de administração no ensino das línguas modernas. Utilizava-

se a mesma metodologia das línguas clássicas aplicando-as às línguas vivas: tradução de textos e análise gramatical (LEFFA, 1999).

O ensino de LE era aplicado no Brasil ainda com características mecânicas, ou seja, um ensino pautado na memorização de regras gramaticais, em traduções, priorizando a língua escrita, e de uma forma geral, tudo isso descontextualizado e desvinculado da realidade.

Ainda no século XIX, a educação brasileira passou por várias reformas com implicação direta no ensino de línguas estrangeiras, uma delas foi a reforma do Ministro Antônio Carlos de 1841 que “garantia a presença das línguas antigas, o latim e o grego, e modernas, francês, inglês, alemão e italiano (facultativo) em todos os estágios do Colégio D. Pedro II (OLIVEIRA, 2015, p.29)”.

Somente com a reforma do Marquês de Olinda em 1857 houve a preocupação com a metodologia de ensino de línguas vivas estrangeiras, no caso, o francês, inglês, alemão e italiano, ainda não havia o espanhol.

A institucionalização das línguas vivas no Brasil, no século XIX, surge da necessidade de preparação do alunado para ingressarem em cursos superiores nos quais, em alguns casos, atuavam professores estrangeiros que usavam compêndios escritos em língua francesa ou inglesa (GUIMARÃES, 2011, p.1).

Nas últimas décadas do século XIX, a ciência da linguagem passava por um período de transição. Neste momento, segundo Oliveira (2015, p.29) “a metodologia de aprendizagem de línguas deixava de seguir os moldes ultrapassados dos antigos gramáticos portugueses”.

No caso do espanhol, sua inclusão no sistema educativo brasileiro ocorreu em 1919, a partir da abertura de concurso no Colégio Pedro II para a cadeira de espanhol, em decorrência do aumento de subvenção para que a mesma fosse criada. Portanto:

A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português. [...] O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972). Em 1920, Nascentes publicou o livro *Gramática da Língua Espanhola*, pela Companhia Editora Nacional, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil. (GUIMARÃES, 2011, p.2).

A *Gramática da Língua Espanhola* de Antenor Nascentes foi uma das primeiras obras utilizadas como referência no ensino deste idioma no Brasil. Trata-se

de uma obra que “apresenta um estudo gramatical do espanhol dando ênfase às semelhanças e diferenças entre esta língua e o português (CAMARGO, 2004, p.140)”.

Chegando à reforma de 1931, de Francisco Campos, o ensino de línguas recebe mudanças no que concerne ao conteúdo e principalmente à metodologia de ensino. A ênfase foi direcionada às línguas modernas. Pela primeira vez chegava ao Brasil instruções metodológicas para o uso do método direto.

Nesta década se deu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). “A criação desse ministério, associada à implementação da reforma do ensino secundário de 1931, constitui verdadeiro marco para as políticas públicas no terreno educacional (FAGUNDES, 2011, p.328)”.

A partir desta reforma, a didática do ensino das línguas estrangeiras modernas ganha importância. E, dita reformação constituiu a primeira tentativa cuidadosa na atualização dos estudos de línguas modernas. Algumas das orientações metodológicas estabelecidas para o ensino de línguas foram:

o ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos; é preciso que o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna (OLIVEIRA, 2015, p.32).

Em 1942, com a reforma Capanema, a questão metodológica representava grande preocupação. A educação nacional estava então centralizada no Ministério da Educação, de onde partiam todas as decisões referentes às línguas que iriam ser ensinadas, a metodologia empregada pelos professores, o programa etc. “Foi essa a reforma que maior importância atribuiu ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil República. Do ginásio ao colegial (científico ou clássico), além do latim estudava-se francês, inglês e espanhol (DAY, 2012, p.6)”.

O método direto era o recomendado no ensino de línguas, porém, no caminho entre o Ministério e a escola foi substituído por uma versão mais simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos.

A reforma Capanema,

ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos,

desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. [...] Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, pp.11-12).

Com a chegada desta reforma, projetos iniciados na gestão de Francisco Campos foram então implementados e amadurecidos. No início dos anos 1940, a prioridade que foi outorgada à reforma do ensino secundário configurou a ocasião propícia para a aplicação dos princípios gerais da reforma Capanema.

Contudo, o avanço que representou a reforma liderada pelo então ministro Gustavo Capanema desaparece com a sanção da primeira LDB publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida por outra versão em 11 de agosto de 1971.

Consequentemente, “na contramão das expectativas, a descentralização do ensino promovida pela LDB de 1961 repercute diretamente no ensino de LE, que deixa de ser obrigatório e fica sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação (DAY, 2012, p.7)”.

Tanto a LDB de 1961, quanto a de 1971 ignoraram a importância do ensino de línguas estrangeiras, não as incluindo dentre as demais disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, Ciências e História, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de LE.

Mais tarde, com a aprovação, em 1996, da nova (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), as línguas estrangeiras voltam a figurar na prática no currículo do sistema de ensino brasileiro. Determina-se então a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira, cuja eleição cabe à comunidade escolar decidir. Assim está dito no capítulo II, Art.36, sobre a educação básica: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Além disso:

A ideia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (LEFFA, 1999, p.15)

Embora com limitações, dadas às condições da escola pública, com o número de horas reduzido, entre outras questões, a nova LDB representa uma reavaliação positiva enquanto ao reordenamento do ensino de LE no país.

Em complementação à LDBEN, foram publicados os PCN (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, baseados no princípio da transversalidade. Tal documento foi elaborado com o propósito de servir como ponto de referência para o trabalho docente, norteando as práticas realizadas em sala de aula quanto ao cotidiano escolar, além de sugerir os principais conteúdos a serem ensinados.

No que concerne ao ensino de LE, um dos pontos retomados nos PCN diz respeito ao papel da área de língua estrangeira no ensino fundamental, no qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é salientada para reforçar a questão da obrigatoriedade do ensino de LE na escola, assim como sua permanência como disciplina obrigatória no currículo de ensino fundamental.

Os Parâmetros sugerem uma abordagem sociointeracional com ênfase no desenvolvimento da leitura. Na justificativa social para a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental, esse destaque para a habilidade de leitura fica demonstrado:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN, 1998, p.20)

Contudo, não se pode negar que, a flexibilidade do documento permite uma liberdade no modo de utilizá-lo na prática, mas também o que não deve ser esquecido é que ainda há muito que se discutir a respeito da composição dos PCN nas suas entrelinhas.

Todavia, ainda podemos comentar a respeito de mais um documento, o qual no intuito de fazer da Lei do Espanhol (seção 2.2.2) uma realidade palpável, o Estado brasileiro adotou algumas medidas, como por exemplo, a inclusão da língua espanhola nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em 2006, que segundo Ponte (2016), possui um caráter que não apenas está dirigido à formação do profissional, mas também à formação do indivíduo, do cidadão.

Podemos ver no capítulo 4, dedicado especificamente ao conhecimento de espanhol, a intenção do documento que é

Sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razões em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalhos etc. (OCEM, 2006, p.127).

Isto quer dizer que, por possuir um caráter minimamente regulador, o documento não tem a pretensão de impor metodologias ou conteúdos, mas sim de trazer esclarecimentos com respeito ao ensino do idioma.

Com relação ao papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol, encontramos:

[...] o papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (OCEM, 2006, p.133).

Podemos ver neste trecho que, o ato de aprender uma LE e em específico ELE é apresentado como um convite à reflexão, à interação e à consciência do outro, de reconhecimento da diversidade.

Quanto a essa intenção para o papel educativo do ensino de LE, segundo Ponte (2016, p.18) verifica-se que:

Com documentos dessa natureza, o Estado brasileiro, enquanto agente de uma planificação linguística, age no sentido de influenciar comportamentos de seus cidadãos com o fim de convencê-los da importância de uma língua estrangeira, aqui o espanhol, na formação integral dos indivíduos deste país. Então por que isso não funciona ou só funciona parcialmente? Por que as experiências na educação básica nem sempre são bem sucedidas?

3.2.2 Ensino de ELE no Brasil

No quesito espanhol como língua estrangeira, o *boom* da língua espanhola em território brasileiro, podemos dizer que se deu a partir dos anos 90, com um crescimento expressivo do interesse pelo idioma.

Numa análise geral, um dos fatores que contribuiu para o aumento desse interesse pela língua foi devido à expansão das relações comerciais entre Brasil e

nossos vizinhos hispano-falantes, firmando o tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991.

Além disso, a difusão da língua espanhola pelo país está ligada aos interesses de investimentos por parte da Espanha, a partir do ano 2000 com mais força e a chegada do Instituto Cervantes, com centros disseminados por todo o país, o que deu lugar ao aumento do estudo da língua no Brasil.

O surgimento de Associações de Professores de Espanhol também contribuiu bastante para o desenvolvimento de programas relacionados ao ensino/aprendizagem de ELE e sua valorização pelo país.

O Brasil, ao comprometer-se a promover a integração entre os povos do bloco, compromete-se, também, com a divulgação e a expansão em território nacional da língua espanhola, decisão que impulsiona a abertura em diversas universidades de licenciaturas em espanhol, de cursos de espanhol em tradicionais escolas de inglês e repercute, diretamente, na mais recente ação de política e planificação linguística no Brasil, a lei 11.161/2005. (DAY, 2012, p.8)

Estabelecendo um panorama atual da presença do espanhol no currículo brasileiro, acima destacamos alguns marcos que possibilitaram o crescimento do ensino de ELE. Ademais, um dos passos mais recentes foi a promulgação da Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, conhecida como Lei do Espanhol, que determina a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino regular.

Por sua vez, os professores brasileiros enfrentam o desafio de tentar cumprir por lei o ensino do espanhol como língua estrangeira, pois ainda se trata de um tema que não se cumpre efetivamente.

A maioria das escolas opta por dar prioridade ao inglês, não que não seja importante, mas não deveria ser a única opção oferecida ao aluno. Quanto a isso, uma provável justificativa para que o espanhol não tenha sido com o passar do tempo escolhido pelas escolas, quiçá, se deva à equivocada impressão de que o espanhol para o brasileiro pareça-lhe uma língua que não merece relevância de estudo, devido às semelhanças entre o português e o espanhol. Ou seja, esta falsa percepção dos brasileiros, de alguma forma ou outra, pode ter atrasado por um bom tempo o estudo do idioma. O fato é que, “não podemos ignorar que no contexto global o inglês impõe-se pelo que representa política e economicamente no mercado mundial (DAY, 2012, p.10)”.

O desafio para os professores os acompanha dia a dia, no sentido de criar condições favoráveis ao desenvolvimento e à valorização do ensino de ELE no país.

Outra questão é a contratação de professores que não possuem formação específica na área, o que conseqüentemente faz com que esses professores de espanhol tenham a tendência a “apenas reproduzir/seguir o modelo de ensino de LE que crê ser correto e que advém de suas experiências anteriores de aprendizagem, experiências estas quase sempre fundadas em abordagens gramaticalistas (CAMARGO, 2004, p.146)”.

Além dessas dificuldades, atualmente o Brasil está vivenciando um conflito com relação à Lei específica para o ensino de espanhol, sancionada ainda pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, em 5 de agosto de 2005. Dita Lei que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas no ensino médio, sendo facultativo no ensino fundamental sofreu retirada do currículo escolar nacional devido à revogação da Lei no atual Governo.

Aos poucos, o espanhol vinha recebendo mais atenção no Brasil, o que está (estava?) permitindo que a língua ganhe mais visibilidade e importância. A Lei, que significava um passo importante, agora se encontra diante de uma luta para permanecer obrigatoriamente no currículo como o era antes.

Em relação a esta discussão, cabe o questionamento: se o Brasil está rodeado por países de língua espanhola, por que não aprendê-la?

Já se passaram 13 anos após a promulgação da Lei do espanhol, e a questão é: o que aconteceu com o ensino do espanhol no Brasil depois dessa Lei?

De um modo geral, podemos dizer que a Lei chegou como uma confirmação esperançosa para o contexto brasileiro de educação, ou seja, o momento em que finalmente a língua espanhola entraria na matriz curricular nacional, ganhando espaço nas instituições de ensino de rede privada e pública, e não mais estaria apenas ofertada em cursos livres de idiomas etc.

Os alunos, então, poderiam usufruir de outra perspectiva de aprendizado por meio da língua espanhola. E assim, de alguma forma ou de outra, pouco a pouco, o espanhol estava crescendo, ganhando espaço na elaboração e publicação de livros didáticos de ELE para a educação básica, também a presença do estudo do idioma aumentou o número de cursos de licenciatura nos âmbitos público e privado, por exemplo.

Os professores, então, vislumbravam bons caminhos e avanços no ensino/aprendizagem da língua espanhola pelo país, mas mesmo com toda a importância que o idioma representa globalmente, “a Lei 11.161 e a realidade que ela nos proporcionaria não era assim tão ideal (PONTE, 2016, p.15)”.

A sanção da Lei 11.161 é um gesto de política linguística. No entanto, qualquer Lei, neste caso de cunho linguístico, só existe de fato quando se coloca em prática.

O que fica claro é que a Lei do Espanhol:

se constitui em mais uma tentativa de fazer prosperar seu ensino no contexto do século em que vivemos. Certamente, “gestos firmes e legítimos” e, sobretudo, “trabalho sério” são as formas de colaboração para o sucesso desse processo que se esperam das instâncias políticas, mas também de pesquisadores e professores de espanhol, em todos os níveis de ensino (RODRIGUES, 2010, p.24).

Se pararmos para refletir, ensinar espanhol não se trata apenas de levar um idioma a mais para a sala de aula, trata-se de levar outras perspectivas culturais que são alternativas ao que é dado em sala de aula. Além disso, existe toda uma perspectiva global por trás dessa retirada do espanhol currículo, que está sendo comprometida também. Ou seja:

A aprendizagem de outras LEs pode colaborar para fornecer mais espaço na escola para se garantir acesso às diferenças que constituem a vida humana. Se o mundo tem que ser globalizado, é crucial que as diferenças de que somos feitos não sejam apagadas. Tal tarefa pode ser sobremodo facilitada pela aprendizagem de LEs. (MOITA LOPES, 1999, p.433)

Do ponto de vista da formação do indivíduo, o ensino de LE é tão importante como qualquer outra disciplina do currículo, pois permite que o aluno se aproxime de outras culturas, que reconheça e respeite identidades diferentes da sua, assim como integrar-se e interagir no mundo globalizado.

Qual será o futuro do ensino de ELE no país diante da atual situação da reforma do sistema de educação nacional, após sua retirada da matriz curricular? Pois bem, quanto a esta temática, não nos alongaremos, pois ainda temos um percurso a cumprir na proposta deste presente trabalho.

3.3 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Com efeito, o surgimento das metodologias de ensino de línguas estrangeiras mergulha suas raízes na história das necessidades da comunicação social. E, naturalmente, ao longo dos anos, além das mudanças de métodos de ensino, há também um aspecto de continuidade, de recuo para análise do que foi feito em outros lugares, assim como para inspirar-se ou rejeitar determinada metodologia, na busca por uma adaptação aos ambientes ideológicos e tecnológicos do momento vigente.

Ao longo do percurso histórico, a busca por um novo método que fosse capaz de solucionar a questão que implica a aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido algo constante. Foram muitas as tentativas para melhorar a aprendizagem e o ensino de línguas, de modo que essas várias investidas de criar um método satisfatório no intuito de ensinar um idioma contribuíram para o ensino regrado de línguas estrangeiras. Como podemos ver:

los últimos cien años han sido especialmente prolíficos en dicha búsqueda. A ello ha contribuido, sin duda, la universalización de la enseñanza reglada –la enseñanza de idiomas modernos es obligatoria en todos los niveles de la enseñanza– y la creciente necesidad de aprender nuevas lenguas, impuesta primero por el desarrollo en los sistemas de comunicación y últimamente por la globalización en que estamos inmersos. [n] Si en los últimos cien años han aparecido alrededor de una docena de métodos de cierta entidad, tal cifra equivale a una media de un nuevo método cada ocho años. O lo que es lo mismo, el profesor que pretenda actualizarse tendría que cambiar de método varias veces a lo largo de su carrera profesional (unas cuatro o cinco veces). (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p.13)

Ou seja, na história da metodologia, a busca pelo método ideal no ensino de LE tem sido então constante, o que derivou uma proliferação de um grande número de métodos, dos quais iremos revisar os mais expressivos, e de que modo estes contribuíram para as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

Mas, antes de comentarmos acerca das tipologias metodológicas, vejamos algumas esclarecimentos a respeito dos termos: método, abordagem (enfoque) e metodologia. Muitas vezes confundidos ou empregados como sinônimos no âmbito do ensinar e aprender língua estrangeira. Podemos assumir que muitas vezes ocorre o deslize de confundir a terminologia adequada para referir-se à área de

idiomas com propriedade, seja em trabalhos acadêmicos-científicos, em palestras ou na sala de aula etc., com certa frequência, são confusões ainda presentes na área.

Então, vejamos brevemente estes conceitos e suas implicações quanto ao ensino/aprendizagem de LE, pois como afirma Eres Fernández (2010) é fundamental ter claros seus significados, o alcance e a aplicação de cada um deles, tendo em vista que as técnicas, os procedimentos estão vinculados às concepções de ensino de LE.

Tendo em mente a confusão ao estabelecer uma distinção teórica e terminológica, Richards e Rodgers (1986) propuseram uma classificação de ensino de segunda língua (L2), em função de três aspectos: o enfoque, o desenho e os procedimentos. O método, então, contorna estes três elementos.

Pois bem, o método “comprende, ordenadamente, los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras a través de los cuales se pueden aplicar los principios expuestos en el ‘enfoque’ (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p.16)”. Isto é, o método organiza os três eixos: o enfoque (teoria que o fundamenta); o desenho, que envolve os objetivos, a seleção de atividades de ensino e o rol do professor e do aluno; e os procedimentos, que se caracterizam como o conjunto de atividades, das técnicas concretas, as práticas e o comportamento do professor e do aluno (ESPAR, 2011).

No caso da abordagem, em espanhol *abordaje*, se trata de um termo existente no idioma, porém que não se aplica ao ensino/aprendizagem de idiomas com o mesmo sentido que em português, como explica Eres Fernández (2010, p.70) “[n] en español existe el vocablo *abordaje*, pero no se aplica al contexto educativo: en su lugar se emplea *enfoque*”. Portanto, o termo *enfoque* corresponde à abordagem, do vocábulo em português.

O enfoque então é compreendido da seguinte maneira por Sánchez Pérez (2009, p.16):

El enfoque se mantiene en el nivel de los principios y de la conceptualización: en este estrato se especifica la naturaleza de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, así como todos los presupuestos a los que una y otro se atienen o deben atenderse.

A metodologia, por sua vez, seguindo Puren (1988) “estaria num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método (apud MARTINS-CESTARO, 2017, p.76)”.

Ao longo dos anos, a busca por novos métodos foi ocorrendo devido a alguns fatos constatáveis de acordo com Sánchez Pérez (2009, p.13):

- La permanente frustración de muchos alumnos en el objetivo de aprender una nueva lengua.
- La creencia –por lo que se ve ingenua– de que aprender una lengua depende esencialmente del método seguido en su enseñanza y aprendizaje.

Podemos inferir que, a questão aqui não é: determinado método é bom ou ruim. Pois, por trás do ensino de uma LE existe toda uma complexidade de elementos intrínsecos e extrínsecos envolvidos no processo. Além disso,

En general, todos los métodos encierran deficiencias, pero la naturaleza de tales deficiencias no reside en los objetivos y procedimientos propuestos, sino más bien en los objetivos y procedimientos que se excluyen o se dejan de lado. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p.14)

Quanto às diferentes metodologias, faremos uma breve revisão dos principais métodos para o ensino de idiomas, considerando o lugar que a gramática tem ocupado em cada caso, conforme foram aparecendo cronologicamente.

3.3.1 Método tradicional ou gramática-tradução (MT)

Trata-se de um método surgido em fins do século XVIII, e que vigorou até o início do século XX. Esta é a primeira e mais antiga metodologia para o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim. Como se afirma:

Mais ou menos, do século XVII ao século XIX, na Europa, o estudo do latim clássico, com sua gramática e sua retórica, constitui a pedra de toque de todas as metodologias de ensino em meio institucional. Uma filiação direta entre didática de línguas mortas e de línguas vivas estrangeiras é perceptível com a teorização que se faz delas, em meados do século XIX, sobretudo no mundo germânico e anglo-saxônico, sob a classificação de *método gramática-tradução*. (MARTINEZ, 2009, pp.49-50)

Os objetivos dessa metodologia eram a tradução e versão como base de compreensão do idioma estudado, com o domínio da gramática normativa, e também o intuito de permitir o acesso aos textos literários.

A gramática funcionaria como el eje del aprendizaje y, a su alrededor, se ordena todo lo que deba enseñarse. En este método se piensa que, a través de la gramática y la traducción, el estudiante logrará mejores conocimientos

sobre la lengua meta, olvidando la capacidad que pueda llegar a tener para hablar dicha lengua. (DELGADO ROJAS, 2017, p.99)

Ou seja, a aprendizagem de uma língua estrangeira era pautada na memorização de regras, e na elaboração de listas exaustivas de vocabulário por parte dos alunos. A língua era tomada como um sistema de regras que deve ser ensinada mediante textos, relacionando regras gramaticais e o vocabulário da língua primeira com as da língua meta, com base na língua escrita, já que o método era utilizado para auxiliar os alunos na leitura de textos estrangeiros.

As atividades consistiam em exercícios para a aplicação das regras gramaticais, ditados, tradução e versão. Para essas atividades, as ferramentas principais eram manuais ou antologias de textos, até mesmo obras na íntegra, o dicionário bilíngue e o livro de gramática.

O papel do professor era de detentor do conhecimento, de autoridade no grupo/classe. A interação aluno/professor ou aluno/aluno era praticamente inexistente. Como peça central, o professor explicava as regras, e os alunos as aplicavam por meio de exercícios gramaticais tradicionais. O aluno era então apenas um aprendiz, realizando as atividades de tradução, de memorização de regras de gramática e listas de vocabulário, tudo conforme lhe era orientado. O professor como protagonista detinha o conhecimento linguístico e corrigia os erros dos alunos. Reforçando:

O professor constitui um modelo de competência linguística que deve ser imitado. [...] Como a abordagem visa levar ao domínio do código, são o vocabulário e a gramática que representam os objetivos imediatos: listas de palavras, com eventuais agrupamentos temáticos, regras gramaticais prescritivas que insistem em uma norma ("Diga isso – não diga aquilo"). (MARTINEZ, 2009, p.49)

Ou seja, a aprendizagem da gramática é dedutiva, tendo a oração como unidade básica do ensino e da prática, e a língua meta é ensinada na primeira língua do aluno (ESPAR, 2011).

3.3.2 Método direto (MD)

Segundo Espar (2011), este método se trata de uma das primeiras tentativas de construir uma metodologia de ensino de línguas, com base na observação do processo de aquisição da língua materna por parte das crianças.

Este método se basa en las premisas de los métodos naturales: aborda la enseñanza de una lengua extranjera tal y como un niño aprende su lengua materna. Es decir, defiende que si un niño es capaz de aprender su lengua materna sin la necesidad de reglas gramaticales, dicho proceso puede llevarse a la enseñanza de lenguas en cualquier edad. (DELGADO ROJAS, 2017, p.99)

Como princípio fundamental do método direto, a aprendizagem da língua estrangeira “deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula (MARTINS-CESTARO, 2017, p.77)”.

O professor (preferentemente nativo da língua meta) utilizava recursos que simulavam os contextos reais de uso da língua estrangeira, propondo atividades similares às de uma situação real de comunicação no idioma meta, a fim de evitar a tradução, e trabalhando a pronúncia dos alunos desde o início dos estudos.

Quanto aos exercícios de conversação, estes eram baseados em pergunta/resposta, com perguntas fechadas e seguindo um modelo proposto anteriormente. Nesse método dava-se ênfase à habilidade oral.

A gramática passa a ser trabalhada de forma indutiva. Também “os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos ‘fatos’ da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito (LEFFA, 1988, p.6)”.

O professor se encarregava de induzir o processo de descoberta das estruturas e regras gramaticais a partir de generalizações feitas pelos alunos na prática das atividades. O professor ainda continuava no centro do ensino/aprendizagem, e o aluno não tinha autonomia.

O termo ‘direto’ é no sentido de não haver a intervenção da tradução, de modo que o aluno não recorresse à língua materna, buscando sempre fazê-lo pensar diretamente na língua estrangeira. Como salienta Martinez (2009, p.51) “sem passar nem pela tradução, nem pela explicação lexical ou gramatical. Em suma, tentemos ‘fazer falar a língua e não falar da língua’”.

3.3.3 Método áudio-oral ou audiolingual (MAO)

Com a entrada dos Estados Unidos na segunda Guerra Mundial houve a necessidade por parte do exército americano, de produzir rapidamente falantes fluentes em vários idiomas, o que suscitou um considerável esforço no ensino de línguas, cujo propósito era preparar pessoas para utilizar outros idiomas em razão das operações militares externas, na Ásia, no Pacífico e, principalmente na Europa. Portanto, com o início da segunda Guerra Mundial, o método direto se mostrava ineficaz nesse contexto devido “ao excesso de tempo necessário para um aprendizado eficiente. Havia a necessidade de encurtar o tempo de aprendizagem e de que os resultados alcançados fossem realmente eficazes (CASTRO SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 635)”.

Com a demanda por um pessoal fluente em vários idiomas para os futuros palcos de operação do exército, o governo norte-americano solicitou às universidades que desenvolvessem um programa de ensino de línguas estrangeiras direcionado a militares. Para atingir tal objetivo “foi lançado em 1943 um grande programa didático que deu origem ao ‘método do exército’ que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral (MARTINS-CESTARO, 2017, p.78)”.

Segundo Martinez (2009), este método está fundamentado em duas bases, que são: a linguística estrutural e psicologia comportamental. Partindo dessas bases, a língua é tomada como um conjunto de hábitos adquiridos por meio de um processo mecânico estímulo-resposta, isto é, a aprendizagem das estruturas da língua acontecia por meio de condicionamento, pela repetição de hábitos.

Nesse processo, o desenvolvimento da habilidade oral também é privilegiado, assim como o método anterior. Mas “o lugar do vocabulário e da gramática não é deixado ao acaso, leitura e escrita intervêm, tão logo os meios linguísticos para tanto estejam assegurados (MARTINEZ, 2009, p.54)”.

O conteúdo ensinado aos alunos era com base em diálogos iniciais, aprendidos por meio de exercícios de manipulação ou *drills*, que “é a ferramenta de repetição para aperfeiçoamento de uma técnica, que neste caso era a produção oral em LE. O uso do gravador e de gravações de falantes nativos é característica do MAL (CASTRO SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 635)”.

Com atividades de escuta, os alunos praticavam o modelo da fala gravada com a imitação para memorização e fixação dos conteúdos e vocabulário. A gramática era apresentada aos alunos por meio de analogia indutiva, expondo o aluno aos fatos da língua.

A ideia deste método, segundo Espar (2011) é conseguir um domínio oral da língua meta, com o objetivo de fazer com que o aluno fale de modo automático, sem recorrer à tradução da língua materna.

Na prática, havia problemas na aprendizagem por via desse método:

Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. (LEFFA, 1988, p.15)

O professor mais uma vez se encontrava na posição central e ativo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. Toda a evolução do aprendiz era controlada pelo professor, enquanto que o aluno pacificamente respondia aos estímulos oferecidos, sem tomar a iniciativa na interação. Além disso, os erros cometidos pelos alunos deveriam ser imediatamente corrigidos pelo professor, pois se acreditava que os erros levavam à formação de maus hábitos. As respostas certas deveriam ser valorizadas, enquanto que o erro deveria ser banido.

3.3.4 Método audiovisual (MAV)

Este método, assim como o anterior, também tem suas origens na teoria condutora, considerando a aprendizagem como uma forma de condicionamento, ou seja, utilizando a proposta da repetição e da prática mecânica de estruturas, cujo aprendizado da gramática se dava de maneira intuitiva com a intenção de automatizar a apreensão das estruturas da língua meta. Conforme Martins-Cestaro (2017, p.79):

A abordagem audiovisual também se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta.

Os cursos audiovisuais eram classificados em três fases: os de primeira geração, nos anos 60, com uma estrita gradação gramatical; os de segunda geração, nos anos 70, marcados pelo esforço de integração didática aos contextos escolares, também pela tendência behaviorista; e por último os de terceira geração, nos anos 80, cuja característica foi a tentativa de integrar novas tendências didáticas, 'nacionais-funcionais' e 'comunicativas' (PUREN, 1988 apud MARTINS-CESTARO, 2017).

Em especial nas duas primeiras fases, o aluno desempenha um papel receptivo diante do professor e do manual. Enquanto que na terceira fase, a relação professor-aluno era mais interativa. A comunicação era centralizada pelo professor.

Nesse método, "o aluno é orientado para dominar o sistema da língua, concebida como um todo na aprendizagem, isto é, do ponto de vista de quem aprende e da situação em que se encontra (WOUK, 1976, p.239)".

No MAV se apresentava as estruturas da língua contextualizando-as em diálogos gravados, com o acompanhamento de uma série de imagens relacionadas com uma determinada situação gravada nos áudios.

Dava-se maior importância, então, à expressão oral. Segundo Wouk (1976), a tradução e os exercícios sistemáticos de gramática são abandonados para dar lugar à inserção de vocabulário apresentados em uma situação real de aprendizagem dentro de uma progressão coerente com os princípios léxicos e fonológicos.

Na organização do curso, "os conteúdos lexicais e gramaticais eram apresentados segundo o critério de frequência de emprego e organizados em um movimento crescente de dificuldades (MELO, 1997, p.84)".

Segundo Espar (2011), a aprendizagem da língua meta era, então, iniciada pela habilidade oral, dando especial atenção à pronúncia junto com o ritmo e a entonação, e após trabalhar bem as estruturas orais, se observava a linguagem escrita.

3.3.5 Enfoque comunicativo (MC)

Trata-se de uma tendência surgida como reação às metodologias audiovisuais e áudio-orais, devido às diversas críticas que esses métodos anteriores receberam por não preparar os alunos para situações espontâneas de comunicação.

A partir de então, após várias tendências de ensino de língua estrangeira, e com as falhas dos métodos anteriores, a busca por um método mais eficaz não cessou.

Na procura por um modelo de ensino de LE:

O método ideal deveria abordar as quatro habilidades (*speaking, listening, writing, reading*) com a mesma importância. A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu entre o final da década de 1970 e início de 1980, com o papel de sanar todas essas lacunas deixadas pelos métodos anteriores. (CASTRO SILVA; SCOVILLE, 2015, pp.635-636)

Na construção desse enfoque comunicativo, várias disciplinas contribuíram para seu referencial teórico, além da linguística, a sociolinguística (Labov, Hymes), a psicolinguística, a teoria dos atos de fala (Austin, Searle), a etnografia da comunicação (Erwin-Tripp, Hymes), também a teoria do discurso e as teorias da enunciação (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Falcão e Spinillo (2003, p.97), a abordagem comunicativa considera que a língua “(a) é um sistema para expressão de significados; (b) tem por função básica a interação e a comunicação; e (c) possui uma estrutura que reflete seus usos e funções”.

O método comunicativo atribui grande importância às necessidades dos alunos durante o processo de aprendizagem de uma LE, e as quatro habilidades podem ser desenvolvidas nesse processo. Nesse momento, a língua é vista mais além de um instrumento para a comunicação, ela é também instrumento de interação social.

Ou seja, num primeiro sentido:

ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.67)

Nesta abordagem comunicativa, o professor atua como mediador da aprendizagem, facilitando e promovendo situações efetivas de uso da língua. O professor incentiva a criatividade e a cooperação entre os alunos por meio de diversos tipos de atividades funcionais, jogos, dramatizações etc., de modo que a preocupação no processo de ensino/aprendizagem seja não apenas o que dizer,

mas também o saber fazer, ou seja, saber utilizar a língua em situações próximas à realidade. Isto implica que, “saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (como pedir permissão...) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor, etc.) (MARTINS-CESTARO, 2017, p.81)”.

A ideia é tornar os alunos comunicativamente competentes para que sejam capazes de utilizar a língua apropriadamente dentro de um contexto social, sabendo optar entre diferentes estruturas que melhor se apliquem às circunstâncias de um momento de interação. “Daí o conceito de competência comunicativa, com o objetivo de usar o idioma no seu sentido real, isto é, ser capaz de usar a língua, de produzir e compreender textos nas línguas-alvo (CASTRO SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 636)”.

Portanto, o conceito de competência comunicativa se refere à capacidade que uma pessoa desenvolve para agir de maneira eficaz e adequada em uma determinada situação de fala. Não se trata apenas de saber elaborar enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente adequados ao contexto comunicativo.

Segundo Chamorro, os dois requisitos básicos para que se produza uma situação comunicativa real, isto é, uma interação real são:

a) tener una intención que nos mueva a comunicar, un propósito comunicativo; b) la negociación del sentido de un discurso sobre la base de un intercambio de información, el ajuste y reajuste de las intenciones comunicativas provocado por el feedback, por la nueva información que nos proporciona nuestro interlocutor. (CHAMORRO, 2009, p.34)

Ademais, no âmbito da competência comunicativa, o ser competente engloba a diferenciação de tipos de componentes, pois o essencial de uma competência de comunicação reside justo nas relações entre os diversos planos ou diversos componentes.

Primeiramente, a competência envolve o componente linguístico ou gramatical, o qual compreende:

- un conjunto de elementos formales y signos lingüísticos (los propios de una lengua).
- las reglas que rigen su ordenación y utilización, así como su configuración en un todo sistemático y abstracto que puede adquirirse
- = mediante un proceso inductivo (derivado del uso, más lento).

= o mediante un proceso deductivo (raciocinio; más eficaz y rápido en los adultos). (SÁNCHEZ PÉREZ, 1996, p.14)

Ou seja, diz respeito ao conhecimento implícito sobre sua própria língua, e à capacidade que uma pessoa tem de produzir enunciados gramaticais em uma LE, respeitando as regras da gramática em todos os seus níveis.

Como salienta Martins-Cestaro (2017, p.81):

A gramática de base da metodologia comunicativa é a nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. [...] Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

Quanto aos componentes 'não gramaticais' estão: a competência cultural, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

3.3.5.1 Competência cultural

Esta competência se refere ao conhecimento acerca do contexto sociocultural no qual a pessoa vai se expressar na língua meta, levando em consideração: o país, a população, tradição, costumes e hábitos, etc., assim como a apropriação das regras sociais e normas de interação entre os indivíduos, além do conhecimento da história cultural.

3.3.5.2 Competência sociolinguística

Por sua vez, esta competência regula a formulação de enunciados de acordo com a situação comunicativa. Este componente da competência comunicativa se refere à capacidade de uma pessoa produzir e compreender adequadamente expressões linguísticas em distintos contextos de uso, considerando os fatores de variação em uma situação comunicativa. Ou seja, ser competente neste sentido é saber fazer as escolhas adequadas entre os vários meios e registros de comunicação.

3.3.5.3 Competência discursiva

Regula a seleção do discurso e sua organização de acordo com a situação comunicativa. Esta competência envolve a capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, com seus elementos intrínsecos. É, portanto, o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de gêneros discursivos. Isto inclui o domínio de habilidades, sabendo combinar formas gramaticais e significado para conseguir um texto oral ou escrito em diferentes situações de comunicação.

3.3.5.4 Competência estratégica

Quanto à competência estratégica, esta se ocupa pela matização, formulação, ajuste e reajustes dos enunciados, com o objetivo de manter a comunicação ou de evitar que esta se rompa. Nesta competência, o indivíduo tem a capacidade de intervir no uso da língua quando há falhas na comunicação, fazendo então uso de recursos verbais ou não verbais a fim de compensar os equívocos cometidos, ou deficiências no domínio do código linguístico, assim como para favorecer a efetividade na comunicação.

Bem, em resumo, os componentes ‘não gramaticais’

Se refieren más al contenido que se transmite o recibe y es más notoria su dependencia respecto al contexto y a la situación en que se desarrolla la comunicación. La gramática tradicional, así como la docencia, no ha solido tomar en consideración estos otros componentes, a no ser de manera fragmentaria, no sistematizada y desde luego como elementos subsidiarios o complementarios. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1996, p.14)

Nesta retrospectiva histórica das metodologias, várias foram as tentativas de melhorar o ensino de línguas estrangeiras. Portanto, à medida que os novos métodos foram surgindo, de certa forma, o que fizeram foi chamar atenção para os elementos que não foram tomados em consideração nos anteriores. Porém, como afirma Sánchez Pérez (2009, p.11):

El problema es que cuando un nuevo método llama la atención o enfatiza los elementos dejados de lado por sus predecesores, vuelve a caer en la misma trampa y se centra en aspectos novedosos, pero limitando la acción pedagógica a las nuevas perspectivas abiertas. Este comportamiento de ‘acoso y derribo’ frente a lo antiguo para imponer lo nuevo, con limitaciones similares es una constante en la historia de la enseñanza de lenguas.

Devemos pensar que, a ideia de que uma dada metodologia surgia para anular a anterior está descartada, a partir do momento que consideramos as diferentes metodologias não como uma hierarquia, mas sim como uma adequação aos meios didáticos disponíveis em um determinado período, adaptados aos interesses dos aprendizes.

3.4 AS DESTREZAS LINGUÍSTICAS

No momento de utilizar a língua, atuamos em quatro planos, que podemos diferenciar de acordo com a posição tomada na interação, sendo emissor ou receptor, segundo o meio pelo qual se manifesta, oral e escrito. Esses quatro planos de atuação são as habilidades linguísticas, também denominadas destrezas, que caracterizam as capacidades comunicativas. O saber falar, escutar, ler e escrever significa possuir habilidades de: Expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora.

Com a expressão destrezas linguísticas se faz referência às formas como se ativa o uso da língua. Por essas quatro vias, por onde se manifesta a competência de uma língua, a exploração do ensino de idioma é motivada para distintos eventos comunicativos.

A importância da prática das destrezas é necessária, tendo em conta que o domínio de um idioma não se baseia apenas no conhecimento do funcionamento do sistema linguístico da língua meta, mas sim na capacidade de um usuário para aplicar as diferentes habilidades de comunicação.

No que concerne ao ensino gramatical em relação às quatro habilidades linguísticas

es evidente que la instrucción gramatical será más necesaria en los cursos destinados al perfeccionamiento de la expresión y la comprensión escritas que permiten al alumno la monitorización por el mismo hecho de la recursividad comunicativa propia de la lengua escrita. (GUTIÉRREZ ARAUS, 1994, p.90)

Por certo, o ensino de línguas estrangeiras é impulsionado pelo objetivo de propiciar a competência comunicativa na língua meta, que possa permitir ao usuário atuar apropriadamente em uma situação de comunicação real, utilizando a LE aprendida para um fim claro, tal como o faria na sua língua materna.

Nessa intenção, um dos aspectos importantes a ser levado em conta no desenvolvimento das destrezas é trabalhar a integração das habilidades linguísticas, relacionadas umas com as outras, pois “el uso de una lengua supone un proceso complejo en el que ninguna actividad se realiza de manera aislada (CHAMORRO, 2009, p.34)”. Desse modo, a integração linguística vai sendo incorporada progressivamente. Em palavras de Cassany et al:

El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación; por ejemplo, en una conversación, tan pronto escuchamos como hablamos, como volvemos a hablar o a cortar la intervención del otro; cuando escribimos nos damos un hartón de leer sobre el tema que tratamos y de consultar otros libros o textos que traten del mismo. Así en una misma situación sobre un tema y con el mismo lenguaje, podemos desplegar todas las habilidades lingüísticas para procesar textos diferentes.

Certamente, o trabalho conjunto, buscando a integração entre as destrezas e os recursos didáticos, provavelmente, tem sido tema de vários estudos e investigações, após superar os antigos métodos de ensino de LE.

Vejamos, então, uma síntese sobre cada habilidade linguística.

3.4.1 Expressão oral

A destreza de expressão oral se caracteriza, geralmente, como o objetivo principal na aula de idiomas. Isto é, “casi todos los que aprenden una lengua extranjera identifican el saber la lengua con saber comunicarse, saber hablar posiblemente tan bien como un hablante nativo de la lengua (CARREÑO, 1990, p.13)”.

No entanto, muitas pessoas que começam a aprender um idioma dedicam longos anos a seu estudo, mas nem sempre conseguem falar bem o idioma desejado. Como advertem Cassany et al. (2003, pp.134-135):

En la sociedad moderna y tecnificada en la que vivimos, a menudo nos encontramos en situaciones "especiales" o "complicadas", que tienen consecuencias trascendentales en nuestra vida (trabajo, dinero, amistades, decisiones, etc.) [n] La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.

Portanto, a expressão oral está ligada à capacidade comunicativa que abarca não somente um domínio da pronúncia, do léxico e da gramática, mas também envolve conhecimentos socioculturais e pragmáticos.

Convém, nesse sentido, trabalhar em sala de aula diferentes situações reais de comunicação.

3.4.2 Expressão escrita

Ao abordar o ensino de língua escrita, existe a necessidade de levar em consideração que falar e escrever são habilidades distintas. Ao se expressar oralmente, o usuário da língua pode, literalmente, fazer uso da entonação e de outros aspectos paralinguísticos, como a expressão corporal, e além disso, o falante terá uma resposta imediata do ouvinte. Por outro lado, a pessoa que escreve não consegue fazer uso desses mesmos recursos linguísticos em folha de papel.

El desarrollo de la lengua escrita no es, pues, una habilidad que se puede adquirir de forma espontánea, copiando los modelos de la lengua oral, sino que es necesario proporcionar al alumno un *input* comprensible y utilizar unas técnicas que le ayuden a desarrollar sus propias estrategias. (GÓMEZ CASAÑ; MARTÍN VIAÑO, 1990, p.44)

A expressão escrita faz referencia, então, à produção da linguagem escrita, que considere um propósito com significado para leitores reais, na vida real.

3.4.3 Compreensão auditiva

Tradicionalmente, a compreensão auditiva, assim como a leitura, foram consideradas destrezas linguísticas passivas ou receptivas. No entanto, “la comprensión no tiene lugar sólo porque el hablante tenga algo que decir: el oyente es parte crucial del proceso, aplicando lo que sabe a lo que oye e intentando comprender lo que quiere decir el hablante (FERIA RODRÍGUEZ, 1990, p.65)”.

Normalmente, no próprio idioma materno, as pessoas não são conscientes dos múltiplos aspectos que implicam a compreensão oral. O ato de escutar tem um papel bastante ativo.

Quando paramos para analisar a compreensão oral, nos damos conta de que essa destreza exige que tenhamos outras habilidades, ou seja, subdestrezas como estratégias de compreensão, dependendo dos distintos momentos, e do que

estamos escutando. Por exemplo, a todo momento estamos escutando pessoas ao nosso redor, notícias na televisão, músicas, anúncios em um aeroporto, etc. Nesses diferentes contextos, e para o aprendizado de línguas estrangeiras em específico, se pode desenvolver a capacidade de escutar, praticando estratégias e subdestrezas de compreensão, como: inferir, escutar buscando as palavras chaves, etc., usando e combinando conhecimento prévio e experiências anteriores. Ou seja, “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (CASSANY et al, 2003, p.85)”.

Em síntese, a compreensão auditiva consiste na interpretação do discurso oral, e que abarca também fatores cognitivos, perceptivos, de atitude e sociológicos, além dos componentes estritamente linguísticos.

3.4.4 Compreensão leitora

Esta destreza se refere à interpretação do discurso escrito. Assim como a habilidade anterior, esta destreza envolve também fatores cognitivos, perceptivos, de atitude e sociológicos. O ato da leitura significa não apenas interpretar o que se lê, mas também a valorização pessoal do texto.

Como reforça Cassany et al. (2003, pp.193-104):

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. [n] La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.

É verdade que, nas primeiras fases de aprendizagem do novo idioma, o leitor não alcança a compreensão de uma frase com simples leitura visual, mas “para desarrollar esa comprensión lectora, un punto previo que se ha de tener en cuenta es motivar, por medio de frases o sencillos textos primero, la curiosidad del pequeño estudiante (GARCÍA HERNÁNDEZ, 1990, p.87)”. Além disso, é conveniente lembrar que a leitura, por mais imposta que seja, e talvez mais ainda por esta razão, precisa ser apresentada como uma atividade a mais agradável possível.

3.5 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

A propósito, já que estamos tratando de estudar uma língua, vejamos algumas distinções com relação às duas terminologias: aquisição e aprendizagem. Dois termos que, à primeira vista, muitas vezes são tratados como sinônimos. Mas há características próprias a cada termo que explicam diferenças entre eles. A aquisição e a aprendizagem de língua estrangeira são processos diferentes.

Inclusive, o processo de aquisição da língua materna sempre foi um fenômeno que despertou a curiosidade de várias teorias. Por certo, a aquisição da língua materna constitui um dos temas fundamentais da Psicolinguística. Mas, a modo de exemplo, citaremos a seguir as principais teorias que trataram de explicar o fenômeno da aquisição da linguagem.

Uma delas é a teoria comportamentalista de Skinner durante os anos 50, a qual concebe o processo de aquisição da língua como fruto de imitação por meio de estímulo e reforço, e desse modo, as crianças aprenderiam a língua copiando e repetindo emissões linguísticas dos adultos. Trata-se de uma concepção behaviorista da aquisição da linguagem pela formação de hábitos linguísticos.

Da teoria gerativista de Chomsky surge a hipótese inatista, que se estendeu a partir dos anos 60. Diante da evidência de que as crianças eram capazes de produzir enunciados nunca ouvidos, Chomsky argumentou sobre a hipótese de que há um dispositivo inato, inerente à espécie humana, de tipo fisiológico localizado no cérebro para a aquisição da linguagem, como uma espécie de processador específico para o processo de aquisição da língua materna. “Con esta teoría se pretende explicar y justificar la rapidez con que somos capaces de comenzar a hablar y el modo similar en que ello se produce en distintos niños y lenguas (PASTOR CESTEROS, 2004, p.32)”. Nessa hipótese, todos os seres humanos nascem com tal dispositivo para desenvolver a linguagem ao serem expostos à fala, aos dados linguísticos do ambiente.

Na teoria cognitiva, Piaget e Vygotsky psicólogos contemporâneos, ambos também versaram sobre o tema da aquisição da língua, na relação entre pensamento e linguagem com opiniões divergentes. Para Piaget,

el lenguaje no es sino una consecuencia, un reflejo de la evolución del pensamiento infantil. Este pensamiento evoluciona y madura desde una forma de relación con el entorno de tipo sensorio-motor, hasta la aparición de la función simbólica y representativa (GONZÁLEZ ÁLVAREZ, 2015, p.51).

É importante ressaltar que o interesse fundamental de Piaget estava centrado nas etapas do desenvolvimento da inteligência na criança.

Enquanto para Vygotsky, aproximadamente na idade de dois ou três anos, existe “un pensamiento prelingüístico, sin palabras, y un lenguaje pre-intelectual sin pensamiento, que siguen caminos distintos. A partir de un momento dado, los dos caminos se juntan y el pensamiento se hace verbal y el habla racional (GONZÁLEZ ÁLVAREZ, 2015, p.51)”.

Ainda podemos citar a hipótese do *input* de Krashen (1985), teórico que estudou a fundo a respeito da aquisição de segundas línguas. Este teórico resalta a importância de *input* compreensível adicionado a um nível de dificuldade para que a aquisição ocorra (PAIVA, 2005). Seguindo a Pastor Cesteros (2004, pp.154-155):

El aprendiz es expuesto a la lengua meta (tanto oral como escrita), que se considera fuente de *input* comprensible; por otra parte, no deberá practicar de inmediato, sino que atravesará lo que se denomina un <<período silencioso>>, en el que se procederá primero a la exposición y comprensión de la lengua, para sólo después usarla (del mismo modo en que actúa un niño). [n] la comprensión del *input* comporta la adquisición automática y natural de la gramática.

Sabe-se que para adquirir a própria língua materna, não é necessário um ensino explícito da mesma para aprender a falar, pois é algo que se faz de modo natural, muito antes da escolarização da criança.

Podemos pensar que, todas essas teorias representam esforços para explicar partes de um mesmo fenômeno, que reunidas servem como uma visão global do processo.

Em resumo, trazemos algumas características e diferenciações entre aquisição e aprendizagem feitas por Pastor Cesteros (2004, pp.74-75):

La adquisición de la LM está restringida biológicamente, lo cual significa que se produce desde que nacemos hasta una edad que oscila entre los 6 ó 7 años. Si durante esa etapa no se dan las condiciones necesarias para ello [n], la adquisición no podrá producirse a partir de una cierta edad (es lo que sucede con los casos denominados de «niños salvajes»). [n] se suele hablar del carácter «natural» de la adquisición de la L1, frente al carácter «artificial» del aprendizaje de la L2, porque así como la primera se produce de modo inconsciente, no implica ninguna dificultad y tiene lugar sin

intervención voluntaria por parte de la persona, el segundo representa una actividad plenamente consciente, a menudo dificultosa, con una decisión de aprender por parte del individuo y con la participación de elementos que condicionan y facilitan el proceso.

Quando se fala em aprendizagem, se supõe um processo consciente de esforço, de vontade própria também. Por conseguinte, a aprendizagem de uma LE envolve processos que sofrem mediações diversas, podendo ocorrer em contextos diversificados, e que segundo Paiva (2005, p.30) “não funciona de forma igual com todos os indivíduos. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes”.

De todo modo, podemos considerar que uma das principais características da aquisição da língua materna em comparação à aquisição/aprendizagem de uma LE é justo a semelhança dos resultados independentemente das variáveis pessoais. No sentido de que, nos dois casos, na aquisição ou na aprendizagem existem as tentativas, os erros etc., nos caminhos para aprender uma língua.

3.6 CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE

O que provavelmente desencadeou um aumento significativo de pesquisas na área do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras foi a criação de diversos programas de pós-graduação voltados para a Linguística Aplicada, para a Linguística e Letras no Brasil. O território brasileiro “é provavelmente um dos mais privilegiados da América Latina por ter um grande número de programas de pós-graduação (SCHMITZ, 1992, p.228)”.

Na LA, grande parte dos trabalhos publicados em revistas específicas da área revelam algumas tendências de estudos, dentre os quais o ensino de LE é um dos principais temas.

Grande volume desses trabalhos está relacionado, de um modo ou de outro, ao ensino e aprendizagem de língua, incluindo aspectos de alfabetização, letramento, aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, elaboração de testes e material educacional de língua. (MARTELOTTA, 2011, pp.27-28)

Desde o estabelecimento dos vários programas de pós-graduação, a produção de estudos em forma de dissertação e teses tem sido bastante rica. Assim,

aparecem, então, uma série de estudos que focalizam os processos de aprender LEs através da análise das interlínguas dos aprendizes em vários níveis linguísticos e nas modalidades oral e escrita. [...] É, contudo, a partir do final da metade dos anos 80 que a área de LEs começa a se firmar nacionalmente. (MOITA LOPES, 1999, p.423)

A Linguística Contrastiva (LC), então, é um dos ramos da Linguística Aplicada, a qual surge na década de 40, tendo como precursor (C. FRIES, 1945). Inclusive, “el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas constituye probablemente el área temática que más influyó en la configuración de la lingüística aplicada a mediados del siglo XX tal y como hoy en día la concebimos (PASTOR CESTEROS, 2004, p.35)”.

Pode-se dizer que a contribuição da Linguística Aplicada em relação ao ensino de línguas se manifesta pelo interesse em uma abordagem diferencial ou contrastiva (MARTINEZ, 2009).

A Linguística Contrastiva se consolida na década de 50, entra em crise nos anos 80, mas recupera sua força, voltando a ser empregada com vistas a potencializar o processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Nas palavras de Piñel e Moreno (1994, p.119), “la Lingüística Contrastiva contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes”. Dessa forma, a proposta de investigação da LC está baseada na comparação de duas ou mais línguas, a LM do aluno e uma LE, estudando o contraste sincrônico de dois ou mais sistemas linguísticos. Sendo assim, seu objetivo é uma gramática contrastiva que, não só permita prever as estruturas da língua que apresentarão mais dificuldades para os estudantes, mas também qual será a natureza e gravidade destas no processo de aprendizagem.

Então, nos estudos da Linguística Contrastiva existem três modelos teóricos:

3.6.1 O modelo de Análise Contrastivo (AC)

A Análise Contrastiva se desenvolveu a partir dos anos 50 do século XX, e ainda continua sendo amplamente utilizada. Esse modo de investigação chamado de Análise Contrastivo (AC) surge com as ideias de C. Fries (1945) e Lado (1957), e abrange os conceitos de transferência, interferência e erro.

Uma das principais finalidades da AC, segundo afirmam Durão e Pérez (2005, p.69) “era alertar sobre las diferencias existentes entre la LM y la lengua de

aprendizaje, puesto que, según sus supuestos, esas diferencias provocarían interferencias en la lengua en construcción”.

Este modelo consiste na prevenção dos erros cometidos pelos estudantes de uma LE, tomando a língua materna como principal base de interferência da segunda língua, pois defende que os erros são o resultado da interlíngua com a LM.

A AC permite uma comparação das duas línguas enfrentadas, isto é, a língua materna e a língua meta, considerando todos os seus níveis estruturais. Desta forma, possíveis previsões são geradas com relação às dificuldades que podem envolver a aprendizagem da segunda língua e seus resultados.

Duas versões foram propostas para o modelo de AC: “la versión fuerte (Lado, 1957), cuyo objetivo era prever errores mediante el cotejo de las gramáticas de la LM y la LE, y la versión débil (Wardhaugh, 1970), la cual debería aplicarse a posteriori (DURÃO; PÉREZ, 2005, p.70)”. Porém, nenhuma das duas versões resistiu aos estudos experimentais realizados, revelando que os erros eram induzidos por vários outros fatores, o que deu lugar a um novo modelo, a Análise de Erros.

3.6.2 O modelo de Análise de Erros (AE)

O segundo modelo, chamado de Análise de Erros surge como alternativa à AC para preencher as lacunas deixadas pelos pressupostos deste modelo anterior.

A princípio, a AE se fundamentava na correção gramatical, pois sua base partia da hipótese da aquisição da LM proposta por Chomsky. Com o passar do tempo, a AE incorpora outras concepções teóricas, como por exemplo, o conceito de *competência comunicativa*.

La incorporación de este concepto en el seno del AE hace que los análisis de errores pasen a tener un nuevo foco y preocupación basados en el grado de perturbación que el error causa en las diferentes situaciones comunicativas. [n] Eso recondujo, por una parte, a una revaloración de las aplicaciones del AC y, por otra, a la introducción de un nuevo campo de estudio en el seno de la lingüística contrastiva, al que muchos teóricos denominan «Interlengua». (DURÃO; PÉREZ, 2005, p.70)

A AE busca descobrir, classificar e analisar os tipos de erros produzidos pelos estudantes de uma LE, para que seja possível traçar um quadro dos traços da língua que estão causando problemas de aprendizagem, de modo a facilitar a superação

dos erros. Nesse caso, os erros são classificados de acordo com sua tipologia, sua frequência, prováveis causas e interferências.

Nas palavras de Maia (2009, p.38):

A AE tem como objetivo a investigação, dentro das quatro habilidades linguísticas, da origem dos erros dos aprendizes de uma LE, suas consequências e como superá-los, como forma de ajudá-los no aprendizado dessa língua e conscientizá-los sobre a sua importância, além de dar aos educadores informações sobre o que está acontecendo e como anda a aprendizagem, porque, além de fazerem parte do processo do ensino/aprendizagem de LE, eles também indicam possíveis dificuldades que os aprendizes enfrentam.

3.6.3 O modelo de Interlíngua (IL)

Já o terceiro modelo, a Análise de Interlíngua tem como pioneiro L. Selinker (1972) que também investigou a respeito da fossilização. Interlíngua se trata de um termo fixado por Selinker, mas um dos primeiros a tratar deste conceito foi Corder (1967).

Esse modelo indica que nível de aprendizagem o aluno apresenta por meio dos tipos de erros, investigando as sucessivas etapas pelas quais o aluno passa enquanto se esforça para alcançar a língua meta. Entende-se por Interlíngua (IL) o sistema linguístico do estudante correspondente ao estado ou etapa do processo de aprendizagem de uma segunda língua. A IL também é entendida como o próprio sistema de regras linguísticas que possui o aluno de uma LE, sendo então resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo.

Inevitavelmente, os aprendizes de ELE ou qualquer outro idioma devem passar por este caminho denominado interlíngua. Este conceito pode se apresentar tanto na produção oral dos falantes como na escrita, de maneira que a presença da interlíngua nestas duas modalidades irá assinalando a progressiva evolução na aprendizagem pela qual a interlíngua se constitui dentro deste trajeto evolutivo.

As principais características internas fundamentais que constituem a interlíngua são (ALEXOPOULOU, 2005):

Fossilização: o fenômeno pelo qual são conservados na IL elementos desviados – consequência de estancamento.

Transferência: a influência da língua primeira/LM negativa (interferência) ou positiva.

Sistematicidade: se refere ao sistema interiorizado das regras que refletem um conhecimento sistemático da língua meta. As etapas construídas no processo de IL do aluno.

Variabilidade:

a) Sistemática - tem a ver com o caráter instável, de transitoriedade, natureza dinâmica, constante movimento, regida por regras num processo progressivo de uma etapa a outra.

b) Não sistemática – alternância de formas corretas e incorretas na mesma etapa. É uma variação livre. As variações são individuais.

Permeabilidade: violação por parte do aluno da sistematicidade interna da gramática de sua IL. É a penetração de outros sistemas de regras da L1 na IL, como hipergeneralizações de regras da L2.

As três vertentes da Linguística Contrastiva, embora tenham diferenças relacionadas com a teoria fonte da qual se valem, elas “comparten el objetivo común de profundizar el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas no maternas: el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores y la interlengua (DURÃO; PÉREZ, 2005, p.69)”.

De um modo geral, a ideia é, de alguma forma, antecipar aos professores as principais dificuldades de interferência da LM na aprendizagem da L2. Portanto, cada modelo teórico deixa sua contribuição, em favor do desenvolvimento de aparatos didáticos.

3.7 GRAMÁTICAS CONTRASTIVAS: OS ESTUDOS CONTRASTIVOS ENTRE PORTUGUÊS/ESPAÑHOL

Sabe-se que as línguas portuguesa e espanhola provêm de um tronco comum e que por isso se assemelham em muitos aspectos, principalmente estruturais. Diante desse fato, quando um falante nativo de português ou espanhol opta por estudar uma ou outra língua já demonstra certa compreensão oral ou escrita do idioma que está aprendendo. Embora haja muitos equívocos gerados pela

proximidade linguística entre os dois idiomas, a atitude de recorrer às estruturas da LM e compará-las é algo natural. E, conseqüentemente, o falante nativo de uma língua ou outra vai construindo a sua interlíngua, isto é, o sistema individual de regras linguísticas criado pelo aluno alcançar a língua meta. Ao comparar os dois sistemas em questão, o aluno cria um mecanismo estratégico de aprendizagem de ELE, o que acaba sendo inevitável não comparar os dois sistemas linguísticos.

Pois bem, dentre os vários tópicos de pesquisa na Linguística Aplicada, conseqüentemente na Linguística Contrastiva, o campo específico dos estudos contrastivos constitui um ramo importante nas investigações comparativas entre línguas, no intuito de aprimorar e subsidiar o ensino de línguas estrangeiras, e em específico o ensino de ELE no Brasil.

Para Mackey (1965, p.80), o estudo contrastivo

é uma base extremamente valiosa para o ensino de línguas estrangeiras, pois muitas das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua se devem ao fato de que esta difere da língua materna do aprendiz. Assim, subtraindo-se as características da primeira das da segunda, o que sobrar é provavelmente uma lista das dificuldades do aluno. (apud MAGRO, 1979, p.125)

No contexto brasileiro, a produção científica dos estudos comparativos configura uma demanda crescente, como afirma Durão e Pérez (2005, p.69), este aumento

viene generando un interés por la investigación que se centra, fundamentalmente, en los aspectos contrastivos, buscando analizar los efectos que las afinidades y las disimilitudes interlingüísticas pueden provocar en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español a brasileños en todos los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático-cultural y discursivo).

No âmbito da criação de materiais didáticos voltados para o ensino de ELE, essa proximidade entre PB e ES pode ser vista como uma variável importante a ser considerada no ensino/aprendizagem da língua por parte dos aprendizes brasileiros.

Com os resultados das investigações comparativas é possível almejar a elaboração de uma *gramática pedagógica*, entre outros materiais de interesse para professores, alunos etc., cujas características e propósitos desta gramática seriam a tentativa de responder à necessidade de facilitar a compreensão, não apenas das formas linguísticas, mas também dos usos na comunicação efetiva. Então, exemplificando, para alcançar tal objetivo, esta gramática deve possuir uma seleção

de conteúdos guiada por diferentes critérios: atualidade, isto é, usos atuais da língua; descrição do modo como os falantes nativos usam a língua; frequência dos usos linguísticos e relevância comunicativa, ou seja, valores comunicativos associados a determinadas formas de expressão (ALONSO; ROMERO, 2005). Além disso, os fenômenos de variação linguística, orais e escritos, também são levados em consideração. E na descrição linguística são tratados os planos: morfossintático, fonético, semântico e pragmático. Por último, também se considera o conhecimento implícito que aluno possui sobre a gramática da sua língua materna.

Certamente, a produção dos estudos contrastivos, em todos os níveis linguísticos como mencionado acima, fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico, pragmático-cultural e discursivo, só reforça a validade indubitável da utilidade didática do contraste linguístico entre língua materna, neste caso o português e língua meta, o espanhol, considerando que um dos principais objetivos desse tipo de estudo é compreender melhor as dificuldades dos alunos que aprendem espanhol como língua estrangeira. Sendo assim, no ensino/aprendizagem de ELE, o estudo contrastivo entre PB/ES acaba servindo como uma ‘ferramenta’ importante no momento de decidir, por exemplo, a aplicação didática de determinada metodologia e atividades de ELE, tendo em conta as peculiaridades de cada idioma.

Além da contribuição prática, as investigações de cunho contrastivo podem oferecer esclarecimento sobre determinado aspecto teórico-linguístico no processo de aprendizagem de ELE, no nosso caso.

Para o ensino/aprendizagem de ELE, os estudos contrastivos têm sido grandes aliados para os professores/pesquisadores, no intuito de buscar compreender e identificar os principais problemas/dificuldades de aprendizagem da LE, assim como para propor alternativas que melhor facilitem o processo de ensinar e aprender, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Acredita-se que esse tipo de investigação contrastiva possa oferecer subsídios importantes para o ensino de ELE (neste caso), como uma forma de prevenir problemas/dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira devido à interferência da LM, a partir do levantamento das diferenças entre os idiomas comparados em questão, a língua materna e a língua meta.

Nesse processo contrastivo, o papel do professor é:

conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua y también, la de la lengua extranjera que enseña). Sólo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el proceso de aprendizaje, lo que va a situarlo en disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de las nuevas estructuras lingüísticas por parte del alumno. (MIRANDA POZA, 2012, p.59)

Ou seja, se pressupõe que o professor tenha capacidade linguística no reconhecimento da estrutura de ambas as línguas, de modo que seu conhecimento bilíngue permita planejar suas intervenções no processo de ensino da língua espanhola, criando estratégias para evitar a transferência negativa da LM para a L2. Nesse processo, os erros cometidos pelos alunos podem ser concebidos como ponto de partida para a consciência e identificação das principais diferenças entre os dois idiomas.

Em resumo, podemos afirmar que, a elaboração de gramáticas contrastivas entre PB/ES tem fundamental importância para auxiliar tanto o professor quanto o aluno a partir de duas visões integradas, que permitam ao aluno ou professor identificar os aspectos divergentes e convergentes entre os dois idiomas.

Pela proximidade linguística e geográfica (com os países vizinhos), entre outras razões vê-se a necessidade de estudos contrastivos entre PB/ES. Além disso, para fins de estudo contrastivo entre os referidos idiomas, os núcleos de pesquisa específica na área são de primordial importância para a contribuição do processo de ensino/aprendizagem de ELE e sua aplicabilidade em contextos de sala de aula.

4 MÉTODOS DE LÍNGUA ESPANHOLA

4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LE

O ensino de línguas se caracteriza pela dualidade de sistemas linguísticos, envolve língua materna e língua meta.

Mas, é verdade também que, ensinar e aprender uma língua estrangeira vai mais além de aprender apenas regras gramaticais que, de fato, este é um aspecto importante sim, mas não o único ou o principal (dependendo dos objetivos) que se deve levar em conta no processo de ensino/aprendizagem de LE, pois:

O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p.15)

Por certo, o ato de ensinar e aprender uma língua implica um processo que vai mais além de dominar destrezas linguísticas, implica também estar consciente de que nesse percurso, o ato de aprender um idioma produz um impacto importante na natureza social do aluno, para seu conhecimento de mundo, para sua vida em muitos aspectos.

Nessa longa caminhada dos métodos, houve momentos em que a língua materna do aluno era vista como um ponto de partida para a língua meta, e em outros momentos, como um empecilho que o aluno deveria evitar.

Como já foi dito anteriormente, ao longo dos anos, a história das formas de aprender línguas começou a mudar a partir do século XX, deixando de lado as antigas concepções de ensino de LE, dando lugar às novas perspectivas de ensino, e, conseqüentemente, dando mostras de uma grande atividade produtiva de manuais.

Inclusive, é interessante destacar que, provavelmente, nenhuma outra área da educação, como a de ensino de línguas, terá criado tantos métodos, pois “historicamente temos dezenas, se não centenas de diferentes propostas de como a L2 deve ser ensinada, fruto provável da insatisfação gerada pelos diferentes métodos (LEFFA, 2012, p.393)”.

Desde então, na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, os pesquisadores tem se preocupado cada vez mais com a busca de novos meios mais adequados, 'eficazes', no intuito de subsidiar o aprendizado do idioma meta, tendo como uma ferramenta de ensino o livro/manual, um guia para o professor e para estudante também. Não necessariamente imprescindível, mas fundamental como ponto de partida para auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Logo, o ensino de língua estrangeira veio se modificando e foi nesse sentido que:

Desde hace muchos años, un sinfín de propuestas se ha barajado para hacer que el aprendizaje de una lengua segunda (L2) fuera menos arduo o, sobre todo, fuera más efectivo. Aún hoy se desconoce la piedra filosofal del método que convierta el aprendizaje de idiomas en una tarea fácil o, al menos, en un proceso que lleve al aprendiz a conseguir su objetivo: entender lo que lee y lo que escucha, expresarse de forma escrita y de forma oral en la lengua que habla una comunidad lingüística que no es la suya. (SÁEZ, 2002, p.7)

A modo de exemplo, os métodos de ensino de espanhol como língua estrangeira elaborados por autores espanhóis e publicados na Espanha já gozam de uma tradição há anos. E, a metodologia de ensino de segundas línguas foi passando do “estructuralismo al comunicativismo, modernamente ecléctico; ha variado la tipología de ejercicios, los medios utilizados, los temas tratados, el valor de la autenticidad lingüística, la atención al desarrollo de las destrezas (HERRERO, 1997, p.27)”.

Desse modo, se pode afirmar que, hoje em dia, a produção bibliográfica para o ensino de ELE está orientada a fomentar a competência comunicativa dos alunos, por meio de exercícios e interiorização de conteúdos funcionais, gramaticais e léxicos da língua espanhola.

Também com o advento da tecnologia, os meios e as possibilidades de aprender uma segunda língua se tornaram cada vez mais acessíveis. Os professores precisaram se adaptar, dividindo suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, exercendo seu trabalho, também à distância mediado por tecnologias. Contudo, os manuais para o ensino de LE ainda exercem um papel importante nesse processo.

Quanto à relação professor-aluno nos novos tempos, segundo Leffa (2012, p.406) o aluno

não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o

jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo. Séculos de História mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno, que precisa exercer a autonomia, inclusive do desejo. Aprender e desejar pelo outro leva ao antagonismo, sem possibilidade de diálogo, gerando a violência que tem marcado a sala de aula do passado e do presente.

No que concerne à didática de línguas estrangeiras, para os tipos de problemas que iam surgindo no território de línguas, vários fatores impulsionaram o interesse em investigar formas de atuação no ensino de LE. Nesse sentido, existem três grandes eixos destacados por Vez (2010) que funcionam como ponto de concentração das sinergias investigadoras para didática de segundas línguas, que segundo este autor, se encontram vinculadas a modelos de desenvolvimento social e cultural de momentos históricos bem definidos, que são os destacados a seguir em síntese:

- Problemas derivados de uma percepção cultural do valor de saber línguas diferentes à própria ou próprias;
- O foco de atenção das investigações se desloca para o usuário das línguas e a didática das LE direciona seu olhar para o território do ensino/aprendizagem do sujeito que usa a língua;
- Já entrando no século XXI, [...] a didática das línguas estrangeiras volta suas investigações em decorrência de dois grandes temas: as línguas para a coesão social e a conexão entre atenção à diversidade linguística, e a apreciação do valor da interculturalidade.

Certamente, novas perspectivas na didática de ensino de ELE foram sendo desenvolvidas e diversificaram as obras destinadas ao ensino/aprendizagem de segundas línguas a partir de eixos como esses.

Nesse processo, juntamente com os métodos, o conhecimento da didática de ensino de línguas estrangeiras fará possível que o professor de ELE ensine a língua a partir de objetivos comunicativos, integrando os diferentes conteúdos funcionais, gramaticais, léxicos e socioculturais, por meio de atividades que integrem as diferentes destrezas linguísticas.

O método, na sua essência, é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo. Na sua forma mais tradicional, pode ser resumido pelo uso da sigla

SOPA, assim constituída: (1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; (2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.); (3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; e (4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos. (LEFFA, 2012, p.393)

Na relação entre professor, alunos, métodos e prática de aprendizagem deve haver uma mediação por meio da intervenção ativa dos usuários, ou seja, professor e alunos, pois são eles que interpretam e utilizam esses manuais e materiais, dando um sentido para esses recursos didáticos.

Nesse sentido, quando o autor pretende preparar um manual de LE, precisa ter em mente o lugar onde considera pertinente para incluir e distribuir no seu livro os conteúdos, de modo que essas informações possam estimular o alcance das competências tanto linguísticas, quanto as não linguísticas.

Além disso, as transformações e questões que impulsionam as investigações para as didáticas de ensino de língua estrangeira também podem ser consideradas de tripla natureza (VEZ, 2010):

- Influência psicológica: relacionada com vários fatores cognitivos que condicionam e influenciam no progresso na apropriação da LE.
- Influência pedagógica: envolve uma colaboração mais equilibrada e harmônica na relação teoria-prática. Também é o ponto onde se constrói a área da didática de ensino de LE.
- Contribuição das TIC: novos suportes de ensino de LE transferidos para a sala de aula, e também para além da sala, dos colegas e do professor.

A influência dessa tripla natureza à didática de línguas estrangeiras comprova a necessidade de estar consciente de que o processo de ensinar uma LE envolve diferentes habilidades/percepções e conhecimentos, perspectivas de ensino, modos de planificar a aprendizagem, diferentes situações, uma diversidade de aspectos sociais e pessoais extrínsecos e intrínsecos. Tudo isso implica uma verdadeira aventura para os docentes que se propõem ensinar uma LE, e que precisam buscar atualizações para o território de ensino de língua estrangeira.

De um modo geral, podemos considerar todas essas influências como uma reflexão de importantes consequências para a evolução em direção a novas abordagens e tendências na didática de LE.

4.2 SOBRE OS PÓS-MÉTODOS

É fato que, na história do ensino de línguas estrangeiras, em especial no contexto brasileiro, muitas modificações ocorreram desde o Império até os dias atuais. A começar pelas mudanças curriculares, como a diminuição de carga horária para o ensino de idiomas, dificultando, conseqüentemente, as oportunidades de aprender uma língua estrangeira em escola regular.

As lacunas na escola regular em relação ao ensino de idioma abriram espaço para os cursos de idiomas, com a função de preparar alunos para comunicar-se em outras línguas. Inclusive, nesse meio, nem sempre profissionais formados na área são requisitados para ensinar, pois pessoas de diferentes formações, sem preparação linguística e metodológica, que de alguma maneira tiveram contato com determinado idioma estão desempenhando a função de professor da área. Quanto a esta questão, não nos alongaremos.

Mas, seguindo com nossa reflexão, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, ao longo dos anos, muito já se discutiu sobre qual seria o método ideal para ensinar e aprender, o que fazer e como fazê-lo para alcançar resultados efetivos de aprendizagem da língua meta.

Naturalmente, com o passar do tempo, as abordagens foram sendo adaptadas ou substituídas a partir dos conhecimentos e experiências adquiridos com as metodologias anteriores, pela prática ou pela pesquisa.

O ensino de LE, então, apresentou diferentes perspectivas de aprendizagem, envolvendo não somente mudanças de metodologias, mas também o papel do professor nesse processo.

Para além desses dois pontos, outras questões também estiveram presentes no contexto de aprendizagem de uma LE. É o caso de ter em conta que, nenhum ambiente de sala de aula é igual, cada professor ensina de um modo próprio, os alunos são diferentes, os objetivos não são sempre os mesmos, as expectativas e intenções também mudam.

A partir dessas circunstâncias, podem surgir discussões em relação à análise das diferentes propostas que influenciam o processo de ensino de LE, no sentido de pensar o porquê de realizar determinada atividade, com qual objetivo e com base em quê. Atitudes críticas e conscientes que devem fazer parte das ações diárias do

professor sobre aquilo que se propõe a realizar na sala de aula, de modo que possa refletir e ter uma consciência sobre por que ensina da maneira que ensina e por que obtém os resultados que obtém.

Diante das várias teorias metodológicas, que foram se sucedendo, novos modos ou conjuntos de pressupostos teóricos de ensino também vão surgindo para se adaptar às realidades específicas de grupos específicos.

Então, no intuito de lidar com diferenças e necessidades individuais de alunos, a partir de diferentes realidades de ambientes de ensino, para mais além dos métodos pré-estabelecidos, o professor busca adaptações da sua prática docente de acordo com seu contexto de trabalho, e acaba mesclando distintas abordagens, considerando as características que se adequem a seu grupo de alunos. Como resultado, o método passa a ser consultado em momentos específicos, por não ser condizente com a prática diária do professor em uma determinada realidade do sistema de ensino brasileiro, no nosso caso.

Com todos os desafios que se encontra o professor de língua estrangeira para exercer suas atividades, uma nova tendência para o ensino de LE surge: é a utilização de pós-métodos, que aparecem para tentar descrever o que está acontecendo no ensino de línguas e discutir abordagens e metodologias de ensino.

Essa proposta apresentada por Kumaravadivelu (1994) aparece em um artigo publicado no periódico *TESOL Quarterly*, no qual estabelece as bases do que ele chama de *Condição de Pós-Método*.

O conceito de pós-método, segundo este teórico está relacionado com a “busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo (2003, p.544 apud BORGES, 2010, p.406)”.

Nesse conceito de pós-método, se enfatiza, então, o contexto da aprendizagem e se “reconhece a capacidade de subversão do professor, que acaba invertendo a ordem estabelecida e faz aquilo que rigorosamente tem condições de fazer (SANTOS; ARAGÃO, 2015, p.39)”.

Ou seja, o professor utiliza abordagens e métodos, buscando criar um ambiente que possibilite um conhecimento mais prático e prazeroso para o aprendiz. Esse momento em que o professor busca adaptar e recorrer às alternativas aos métodos e metodologias se denomina pós-método.

Existem, inclusive, dois tipos de métodos inseridos no que o autor criador do termo considera como condição de pós-método: um proposto por teorizadores e outro praticado pelos professores. Ou seja,

o método utilizado pelos professores em sala de aula é diferente do método proposto por teorizadores, embora o planejamento de ensino, preparado antecipadamente pelo professor, contemple esse último (o método dos teorizadores). (BORGES, 2010, p.405)

No entanto, nas condições para esse tipo de método, é importante considerar, segundo Kumaravadivelu que “ao propor que a pedagogia com base no pós-método deve considerar as particularidades políticas, sociais e linguísticas (2006 apud SANTOS; ARAGÃO, 2015, p.39)”.

O pós-método vai mais além da combinação de abordagens e métodos para a construção de uma abordagem própria, pois implica também em uma mudança de postura do professor, aliada a pesquisas da área, sendo trabalhadas em uma perspectiva ecológica que envolva professores, formadores de professores, contexto sócio econômico e político, além dos objetivos específicos dos alunos (SILVA, 2004).

Cremos ser ilusão pensar que exista apenas um método a seguir como o mais adequado, pois não existe uma fórmula pronta para ser aplicada, a fim de obter resultados completamente eficazes. Por certo, nenhum professor precisa se sentir preso ao material didático. É justo nesse momento que o professor se encontra com autonomia para tomar decisões mais convenientes ao seu contexto de ensino, buscando alinhar o seu conhecimento teórico com as experiências da realidade do ambiente de trabalho.

A necessidade de optar por novas alternativas pedagógicas surge

como consequência da insatisfação articulada repetidamente com a limitação do conceito de método e do modelo de transmissão da formação do professor. A profissão de professor de língua estrangeira é vista como uma necessidade primordial de se construir uma pedagogia pós-método. (KUMARADIVELU, 2001, p.537 apud BISSACO, 2015, p.215).

O que caracteriza o pós-método é o fato de ter a visão de um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos que mobilizam questões relativas ao ambiente de ensino: particularidade, praticabilidade e possibilidade, dimensões propostas por Kumaradivelu (SILVA, 2004).

Segundo Cunha (2013, p.60), o parâmetro da particularidade “ênfatiza as exigências locais e as experiências vividas, as crenças dos alunos e professores auxiliam na construção de uma proposta didático-pedagógica que possibilite uma alternativa ao método”. Também se caracteriza como o aspecto mais importante da pedagogia do pós-método, pois deve ser sensível aos professores e ao grupo de alunos.

O parâmetro da praticabilidade está direcionado aos professores e associado diretamente com a questão da teoria e da prática, também com as reflexões dos professores que levarão a construir as técnicas (macroestratégias e microestratégias) que regulam a prática pós-metodológica.

Quanto ao parâmetro da praticidade, tanto uma abordagem quanto a outra atribuem maior liberdade ao professor, que é visto como um produtor de conhecimentos a partir de sua própria prática. Ambas sugerem a análise da prática de sala de aula pelo docente, de maneira a buscar formas mais adequadas e eficientes de ensinar um determinado grupo. Na abordagem comunicativa fala-se em análise da abordagem, por meio da tríade ação-reflexão-ação, enquanto que no pós-método Kumaravadivelu refere-se a um ciclo contínuo de observação-reflexão-ação, a partir do qual o professor possa gerar a compreensão do seu trabalho e ser capaz de construir suas próprias teorias. (ABRAHÃO, 2015, p.32)

Quanto ao parâmetro da possibilidade, este está relacionado com os aspectos sociais, culturais e políticos que refletem no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. É um pressuposto que implica as questões ideológicas, idioma e identidade do aprendiz.

Em síntese, o parâmetro da particularidade possui uma visão linguística, sociocultural e política, a praticabilidade envolve ruptura, teorizadores-professores e relação teoria-prática, e a possibilidade consiste de consciência sócio-política (BORGES, 2010).

Na era dos pós-métodos, o ensino de língua estrangeira é direcionado dentro de adequações de parâmetros pedagógicos em prol de um único objetivo, o ensino da nova língua, pois é sabido que não existe uma fórmula mágica que seja capaz de alcançar resultados perfeitos, logo, sempre existirá uma constante atualização das formas de ensinar língua estrangeira.

A modo de exemplo:

Duas comunidades diferentes, estudando a mesma L2 podem estar aprendendo duas L2s diferentes; um aluno francês, aprendendo inglês, por exemplo, aprende um inglês diferente do aluno brasileiro. A opção por

diferentes estratégias, a integração com o contexto e a possibilidade do diálogo ampliam a ação do professor, dando-lhe um papel que nunca teve antes. (LEFFA, 2012, p.402)

No que concerne ao ensino da gramática, segundo Abrahão (2015, p.34) “o pós-método defende como necessário promover a conscientização linguística do aprendiz, que deve ser estimulado a descobrir as regularidades linguísticas de forma intuitiva”. A competência linguística deve ser apresentada de forma contextualizada, tendo em conta que o aluno tenha papel ativo na compreensão das regras de funcionamento da língua.

Os princípios que resumem o pós-método estão propostos em dez estratégias derivadas dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico (KUMARAVADIVELU, 1994 apud SALLES; PALLU; LOPES, 2017, p.216):

- a) Maximizar as oportunidades de aprendizagem,
- b) Facilitar a interação negociada,
- c) Minimizar descasamentos perceptuais,
- d) Ativar a heurística intuitiva dos alunos,
- e) Incentivar a consciência linguística,
- f) Contextualizar o input linguístico,
- g) Integrar as habilidades linguísticas,
- h) Promover a autonomia do aluno,
- i) Aumentar a consciência cultural e
- j) Assegurar a relevância social.

Planos gerais sobre o ensino de línguas estrangeiras que são postos em prática nas atividades usadas em sala de aula.

O conceito de um método pré-estabelecido parece insuficiente para explicar as complexidades do ensino de línguas, em meio a diferentes possibilidades, com diferentes metodologias, buscando uma aproximação aos objetivos pessoais dos aprendizes. Por isso,

o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela inter-relação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica (KUMARAVADIVELU, 2012 Apud ABRAHÃO, 2015, p.30)

O pós-método é, portanto, uma alternativa para o método, e tem por característica o estímulo à autonomia do professor, à capacidade de saber e tomar decisões na sua prática docente de como fazer mudanças no processo de

ensino/aprendizagem, assim como monitorar seus resultados, dadas as condições e restrições das instituições nas quais lecionam, entre outros fatores.

Na era do pós-método, o professor está em uma condição de ‘empoderamento’, se assim podemos dizer, autônomo, no sentido de sentir-se capaz de criar suas próprias teorias e práticas didáticas, avaliando o que funciona e o que não funciona. A partir dos seus conhecimentos, habilidades e autonomia, o professor é capaz de criar alternativas para o método imposto no seu ambiente de trabalho, deixando de ser aquele que apenas colocava em prática para ser aquele que pesquisa e usa estratégias a partir de uma pesquisa baseada na sua prática.

Não existe, então, o ‘melhor método’, pois existem diferentes objetivos que dependem de para quem se vai ensinar, onde, por que e para quê. Os indivíduos que almejam aprender uma língua estrangeira se adaptam melhor a um método, ou a outro, etc. E, é nesse momento que se sobressai o papel ímpar do professor, estimulado a criar seus próprios métodos, uma vez que é ele quem conhece seus alunos e seu contexto de prática pedagógica.

Dada a existência de uma diversidade de condições de trabalho, diferentes alunos, métodos, etc., as circunstâncias peculiares podem obrigar o professor a realizar distintos planejamentos sobre determinados pontos do método pré-estabelecido no seu ambiente de trabalho.

[n] un profesor suficientemente experimentado y con un perfecto conocimiento de la realidad de la clase, a menudo debe decidir, sobre la marcha, en torno a la conveniencia o no de introducir cambios en la manera de llevar a cabo su tarea docente. Objetivamente hablando, no existen métodos radicalmente puros ni drásticamente eficaces. No debe sorprender, por tanto, que cada profesor concreto, se vea a menudo, en la necesidad de confeccionar su propio «método» o sistema de trabajo basado en la correcta combinación de elementos tomados de diferentes fuentes, intentando con ello garantizar al máximo la consecución de los objetivos finales. (DESTARO MONROIG, 1994, p.87)

O modo de proceder na sala de aula, tendo em conta um conjunto complexo de atuações, a mudança contínua como consequência de múltiplos fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, ocorre que, nesse sentido, não há como seguir estritamente procedimentos planejados previamente na metodologia a ser aplicada em um determinado contexto de sala de aula.

Desse modo, nas diferentes condições de trabalho, o docente possui papel fundamental na decisão de como proceder em sala, e precisa manter-se atualizado,

buscando meios metodológicos estratégicos para desenvolver aulas prazerosas que estimulem a aprendizagem dos alunos.

O professor, sendo o principal guia da aprendizagem dos alunos, e tendo consciência da diversidade de métodos, manuais e outros materiais

debe conocer qué producto se le está ofreciendo para valorar si los contenidos se adaptan a los objetivos del curso que ha de impartir, pero, sobre todo, para decidir si la metodología que se propone es la adecuada para alcanzar sus propósitos y, más aún, para satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos, así como estilos de aprendizaje variados. (GONZÁLEZ SÁNCHEZ, 2016, p.5)

O pós-método aparece como uma alternativa ao método, cuja intenção é solucionar o problema, a tentativa de querer encontrar um método capaz de atender a todas as necessidades, seja do professor ou do aluno, como uma forma de demonstrar que não apenas estudiosos e teóricos podem pesquisar e desenvolver métodos de ensino, pelo contrário, o professor atuante, a partir da sua observação da realidade na qual está inserido, ele pode pesquisar, formular teorias, colocá-las em prática, comprovar ou não seu sucesso, refletir e alterar o seu método em sala de aula quando necessário. Cada situação de ensino é única, e por razões como essa é que, através da prática, o professor teoriza. Desse modo, o professor assume uma postura reflexiva sobre a educação, sobre o ensino de línguas estrangeiras, e que por meio da pesquisa e observações se torna capaz de reconhecer e de utilizar as técnicas mais adequadas em sua prática docente.

Portanto, o professor precisa envolver-se nesse ciclo contínuo de observação-reflexão-ação para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível.

Ser un buen profesor de lengua extranjera, aunque constituye una árdua tarea, no resulta tan extremadamente difícil si se dan ciertas condiciones. [n] No olvidemos, por otra parte, que el éxito o fracaso de todo aprendizaje no depende sólo del profesor, sino también del interés y afán que ponga el alumno en aprender. Lo que sí ocurre, es que el interés de este último por aprender es, muy a menudo, el resultado de la fascinación por los objetivos del aprendizaje que el profesor sea capaz de despertar en él. (DESTARO MONROIG, 1994, p.93)

Os princípios de um mundo pós-moderno subjacentes na ordem social dos últimos tempos constituem o cenário propício para a adoção de novas formas e tendências de ensino de idiomas, que de certo refletem na didática de ensino de LE.

Em síntese, a principal característica do pós-método é a autonomia tanto da parte do professor, em especial, que tem competência e confiança para criar e executar sua teoria de prática, quanto da parte do aluno, que identifica suas próprias estratégias e formas de aprender. Além disso, nesse processo alternativo ao método, a pesquisa pertence a todos que deles participam: professores, alunos, estudiosos e formadores de professores.

4.3 SOBRE O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE ELE

Convém iniciar este tópico, mencionando, a princípio, o que os documentos do Marco Comum Europeu de Referência e o Plano Curricular do Instituto Cervantes descrevem sobre a competência linguística.

O MCER se trata de um documento cujo objetivo é proporcionar uma base comum para o ensino de línguas estrangeiras modernas, em relação ao desenvolvimento curricular, à elaboração de programas, manuais, materiais de ensino, exames e critérios de avaliação. O MCER foi pensado para todos os profissionais do âmbito do ensino de línguas modernas com o intuito de fomentar a reflexão sobre os objetivos e a metodologia de ensino/aprendizagem de línguas.

No MCER, a competência linguística comunicativa que o aluno ou usuário da língua deve alcançar é colocada em

funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. (MCER, 2002, p.14)

Outro documento que merece destaque é o Plano Curricular do Instituto Cervantes, cuja intenção é fixar e desenvolver os níveis de referência para o espanhol de acordo com as recomendações propostas pelo Conselho da Europa no seu Marco Europeu. Trata-se de uma obra que apresenta sistematicamente os materiais necessários para elaborar os objetivos e conteúdos dos programas de ensino do Instituto Cervantes. Desenvolvido para servir também como ferramenta útil aos professores de espanhol pelo mundo.

No Plano Curricular, o inventário de gramática que apoia o trabalho dos professores de ELE conta com as últimas tendências nas investigações linguísticas, tendo considerado diferentes enfoques, e que responde a uma visão dos distintos fatores linguísticos como um todo integrado. As questões gramaticais são interpretadas, portanto, como um componente a mais de uma competência comunicativa situada em linha com o enfoque geral do currículo. Além disso, em relação à norma linguística adotada, esta corresponde ao modelo de variedade septentrional do espanhol da Espanha. No caso das variedades hispano-americanas, no tratamento das distintas categorias gramaticais, considera-se a variação geoletal da língua. Tanto os fatores normativos da língua quanto os fatores de uso são considerados no inventário de gramática no Plano Curricular do Instituto Cervantes.

Dentre os vários objetivos e funções³ dos Institutos Cervantes ao redor do mundo, destacamos um deles que diz: “Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado”. Ou seja, em relação ao desenvolvimento de manuais de ELE, o IC tem um papel importante na afiança da qualidade de ensino na rede de centros do IC, assim como a obrigação de contribuir ao desenvolvimento de programas para a melhora dos instrumentos de análise e descrição do espanhol.

Dando continuidade à nossa discussão, o papel da gramática no ensino de segundas línguas sofreu uma perceptível evolução nos últimos dois séculos. Como já é sabido, a gramática sempre foi o conteúdo onipresente nos métodos tradicionais herdados do ensino de línguas mortas, como o latim e o grego.

Após uma época em que, se considerava o ensino indiscriminado da gramática, esse que foi um dos erros cometidos no ensino de línguas estrangeiras pelo excesso normativo do tratamento da língua meta, e a influência do condutivismo que colocou ênfase nos exercícios de repetição, transformação, etc., como base de aprendizagem de LE, o que, posteriormente, deu lugar a vários planejamentos teóricos deste tema.

Consequentemente, no modo como se ensinava línguas estrangeiras nesses últimos dois séculos, a reflexão do ensino estava, em boa medida, centrada em conceitos gramaticais, embora as distintas épocas de ensino de LE tenham variado as abordagens didáticas e suas teorias linguísticas subjacentes.

³ Todos os objetivos e funções do Instituto Cervantes podem ser acessados na página: www.cervantes.es.

Por certo, não podemos comparar o ensino de gramática de tempos atrás com a forma que se ensina hoje, pois as perspectivas, as motivações também foram se renovando em função de objetivos mais comunicativos para o aprendizado, para conhecimento em geral do funcionamento e uso do sistema normativo de uma língua.

Nesse sentido, podemos considerar que a herança tradicional da gramática para os tempos atuais, evidentemente, já não é com os mesmos propósitos remotos, mas sim, que ampliou os lugares de sua inserção no ensino de língua.

Estos lugares que le competen a la gramática son tres. En primer término, la gramática puede contribuir al desarrollo de las actividades lingüísticas; en segundo lugar, la gramática no es ajena a la formación cultural de la persona, sino que se integra en la cultura del idioma, que incluye todo lo relativo a la variación y valoración de las variedades lingüísticas; pero, primordialmente, a la gramática compete la construcción de la conciencia metalingüística, es decir, la reflexión sobre los enunciados y su construcción, desde los conocimientos relativos a la transposición del medio fónico al medio gráfico, a la relación entre los componentes del sistema lingüístico, incluidos los aspectos pragmáticos de la comunicación. (DI TULLIO, 2009, pp.3-4)

Desse modo, o ensino de gramática vai se desenvolvendo nos diferentes níveis de educação linguística a partir de conhecimentos que o aluno tem da sua própria língua também.

A propósito, é verdade que, a chegada do enfoque comunicativa, em certo sentido marca

el punto de máximo alejamiento de la tendencia gramatical, tanto de tipo tradicional como de matriz estructuralista: la primacía del significado sobre la forma y de la comunicación sobre la corrección han acabado desplazando a la explicación gramatical en segundo plan o frente a otros componentes como el léxico y la pragmática; en particular, se ha renunciado a un tratamiento sistemático de los temas gramaticales . Pero también es cierto que el enfoque comunicativo ha generado una nueva forma de aproximación a la gramática, es decir una "gramática de enfoque comunicativo". (CALVI, 1998, p.354)

De todo modo, o ensino de gramática tem se caracterizado como uma instrução sistemática necessária na aula de língua estrangeira em geral, e em particular no ensino de ELE, na medida em que este conhecimento

ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis podrán convertirse en reglas generales cuando el aprendiz entre en un intercambio comunicativo y estas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poder ser aplicadas en otros contextos. (SÁEZ, 2002, p.27)

Evidentemente, a capacidade de mostrar fluência em outro idioma não significa necessariamente ter domínio para oferecer explicações sobre a forma como se constroem as sequências ou como se interpretam as orações.

Si aceptamos que la «osmosis» no constituye en sí misma una teoría del aprendizaje de segundas lenguas, cualquier intento serio de no esquivar las cuestiones gramaticales llevará inevitablemente a plantear alguna reflexión sobre ellas a los estudiantes. El profesor de español como segunda lengua debe mostrar, cuando sea necesario, que es mucho más que un hablante cualificado. (BOSQUE, 1994, p.63)

É nesse sentido que o professor que ensina uma língua para estrangeiros precisa estar preparado para diferentes situações, nas quais os alunos poderão questionar sobre determinados aspectos formais da língua meta, que podem, por vezes, surpreender o professor de línguas e colocá-lo em uma situação desagradável por não conseguir dar conta de uma pergunta no quesito gramatical. Nesse caso, como modo de analogía, Bosque (1994, p.64) adverte que “siempre es conveniente que los usuarios de un objeto (sea éste un automóvil, un instrumento musical, un enchufe de la luz, las cuerdas vocales o los bíceps) tengan alguna información relativamente técnica sobre él”.

Em sala de aula, o professor tem uma decisão importante para tomar quando se enfrenta com os erros ou as perguntas dos seus alunos. O professor deve escolher entre ‘corrigir’ e ‘explicar’. Essa escolha, na maioria das vezes, vai depender dos interesses dos seus alunos, embora já pareça evidente que para explicações gramaticais não haveria como substituir por outro tipo de resposta. O professor também precisa estar disposto a dar explicações gramaticais se o aluno tem interesse em recebê-las.

Outra questão que pode ser levada em consideração no ensino de língua estrangeira é a formação linguística dos alunos, no sentido de buscar saber suas finalidades ao aprender determinada LE. Se para fins de turismo, de trabalho, de estudos, para ensinar essa LE no seu país, etc. A questão é que:

cada uno de estos intereses exige una enseñanza diferente, y también un tipo de gramática distinta: desde la más instrumental y simplificada a la más teórica, pasando por la gramática descriptiva clásica. [n] Al igual que existen muchas formas de acercarse a la medicina, la mecánica o la astronomía, me parece lógico concluir que también la enseñanza de la gramática es una cuestión de grados y de intereses. (BOSQUE, 1994, p.66)

Apresentar a gramática oferecendo uma mesma solução de ensino, considerando as distintas motivações em aprender uma LE, talvez, resulte em uma estratégia complexa de ensino para os diferentes alunos com suas necessidades específicas.

Em todo caso, seguimos argumentando sobre a necessidade da instrução gramatical, tentando refletir, por exemplo, que tipo de instrução gramatical seria adequada para o ensino de LE e seus diferentes contextos de interesse.

Quanto a este questionamento, Gutiérrez Araus (1994) destaca alguns modos de tratar o ensino de gramática nos três níveis. Primeiro, a autora comenta que para os níveis avançados, teria sentido um panorama seletivo dos fenômenos que apresentem especial dificuldade. Segundo, para o nível intermediário, seria conveniente a reflexão ou explicação gramatical com motivo de um fato linguístico que deve ser reagrupado com outros similares, com o propósito de não esquecer que a analogia facilita a aprendizagem. E por último, para o nível inicial, seria conveniente desestimar a instrução gramatical, contanto que seja em doses mínimas em contraste com a própria língua. Isto é,

“es preciso destacar que en este nivel esas mínimas explicaciones gramaticales han de ofrecerse en la lengua materna, en tanto que en los otros niveles es preferible darlas en la lengua objeto de aprendizaje (GUTIÉRREZ ARAUS, 1994, p.89)”.

Quanto ao alcance do ensino gramatical na aprendizagem de uma LE, Alonso e Romero (2005) explicam que as investigações sobre o papel da instrução gramatical se centraram em quatro aspectos fundamentais do processo de aprender um idioma: a ordem de aquisição, a rapidez com que os alunos aprendem a segunda língua, o nível global de domínio da língua e a precisão gramatical das produções.

De um modo geral, o ensino gramatical possui um efeito positivo na velocidade de aprendizagem e conseqüentemente no nível geral de domínio linguístico do estudante em comparação aos que não recebem instrução gramatical.

O efeito positivo, no entanto, é determinado pelo tempo transcorrido após a instrução gramatical, ou seja:

la enseñanza gramatical produce un efecto positivo sobre la rapidez de aprendizaje y sobre los niveles formales de dominio lingüístico, un efecto limitado en la secuencia natural de adquisición y un efecto limitado respecto al nivel de precisión de determinadas estructuras en diferentes contextos de comunicación. (ALONSO; ROMERO, 2005, p.511)

Desse modo, assumimos, portanto, que a instrução gramatical é uma conveniência necessária no âmbito do ensino de espanhol como língua estrangeira.

Inclusive, Gómez del Estal e Zanón (1999 apud SÁEZ, 2002) assinalam que existem dois tipos de conhecimento gramatical a partir dos dados de entrada que recebem os alunos: o conhecimento de tipo explícito, e o conhecimento de tipo implícito.

El conocimiento gramatical explícito lo constituyen las reglas y estructuras que el alumno analiza y organiza conscientemente en un sistema (aprendizaje) que pueden ser, por tanto, descritas y clasificadas. [n] El conocimiento gramatical implícito es de naturaleza intuitiva (adquisición) y procedimental (consiste en saber hacer algo). Este conocimiento no se halla formulado en corpus de reglas y lo conforman unidades sin analizar de dos tipos: frases fórmula, que se adquieren en bloque («¿Qué tal?») y reglas intuitivas (que subyacen en el inconsciente). (ALONSO; ROMERO, 2005, p.512)

Ou seja, o conhecimento explícito é o resultado do que o aluno capta de forma consciente, abarcando não apenas a gramática, mas também a fonologia, o léxico e a pragmática. Enquanto que, o conhecimento implícito é o resultado do que o aluno capta de maneira inconsciente, que se comprova graças ao que o aluno produz de forma espontânea. O seu desenvolvimento centra a comunicação no significado.

Com respeito à correção linguística, modernamente Ellis (1986) pontuou que:

la instrucción gramatical desarrolla el conocimiento explícito (aprendizaje) que el estudiante tiene de la segunda lengua y éste mejora los niveles de conocimiento implícito (adquisición), responsable de las producciones espontáneas y, por tanto, de la corrección. Es conclusión general, por tanto, que la instrucción formal ayuda a una adquisición más rápida y mejora el conocimiento implícito. (apud GUTIÉRREZ ARAUS, 1994, pp.88-89)

Portanto, esses dois tipos de conhecimento não estão totalmente independentes um do outro, pois com base na prática comunicativa, todo conhecimento linguístico aprendido de forma explícita acaba se convertendo em conhecimento implícito.

Nesse momento,

nacen las teorías de la interfaz, ante la posibilidad de que el conocimiento explícito pueda ser implícito: un interfaz fuerte significa la viabilidad de esta posibilidad; la interfaz débil defiende que la posibilidad depende de que el conocimiento se practique negociando significado y forma. (DELGADO ROJAS, 2017, p.105)

A prática explícita da gramática ligada a exercícios tende a gerar conhecimento implícito, quando se encontra ligada a oportunidades de comunicação que permitam uma reflexão sobre o funcionamento da língua e, desse modo, como resultado, a interiorização do conhecimento gramatical. O conhecimento explícito da segunda língua favorece, de forma importante, o desenvolvimento do conhecimento implícito.

En primer lugar, el conocimiento explícito de la L2 ayudará al alumno a fijarse en rasgos del input que podría obviar cuando sólo procesa el significado (p. ej. La “s” de la tercera persona). En segundo lugar, ayudará también al alumno a comparar el input que recibe con su propio output, haciéndole más sensible a los rasgos de la gramática de la L2. En tercer lugar, el conocimiento explícito puede tener un efecto retardado si el alumno guarda o almacena la información hasta que su interlengua la pueda asimilar, (COYLE, 2005, p.151)

Trazendo o ponto específico das semelhanças existentes entre o português e o espanhol, não somente em aspectos gramaticais, mas também fonéticos e semânticos, a probabilidade de haver equívocos é real no processo de aprendizagem da língua espanhola como estrangeira para os brasileiros, devido à proximidade linguística proveniente de mesma origem latina dos dois idiomas.

No que tange ao nível fonético, vale mencionar os trabalhos contrastivos entre PB e ES realizados por Vicente Masip em variadas obras suas, em especial, destacamos sua *Gramática Española para Brasileños* (2010), cujo objetivo é tratar de três principais áreas, a ortografia, a fonética e a fonologia, e a morfossintaxe, tratando cuidadosamente de cada aspecto linguístico.

O fato de haver muitos pontos linguísticos de semelhança entre os dois idiomas facilita o aprendizado, tendo em conta que, mesmo sem saber falar ou escrever, o aprendiz demonstra certo nível de compreensão da língua.

Ao mesmo tempo, essa proximidade linguística se mostra muito mais propensa e inclinada aos erros criativos de interferência da língua materna, cometidos pelos alunos. Evidentemente, se trata de um processo natural chamado interlíngua, como já mencionado em seção anterior. Por certo, a interlíngua é um dos principais fatores que favorecem os fenômenos de transferência entre línguas aparentadas. Mas, é um fenômeno que implica uma reflexão contrastiva a respeito das produções dos estudantes de ELE ao longo de sua aprendizagem, sendo

necessário também, cuidar para não haver tendências de fossilização precoce da interlíngua.

Certamente, na aula de ELE convém aproveitar as vantagens dessa proximidade, que em sua maioria estão “evidentes sobre todo en las tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita (CALVI, 1998, p.355)”.

A semelhança entre o espanhol e o português passa a ser um fator que favorece, principalmente aos estudantes brasileiros de ELE, e ao mesmo tempo, uma armadilha pregada pela similaridade dos dois sistemas em questão, o PB e o ES, como por exemplo, os famosos falsos amigos, ou em termos técnicos, falsos cognados. É justo no campo léxico que as afinidades interlinguísticas são mais evidentes. Em boa parte, a proximidade entre idiomas aparentados fica transparecido no léxico da língua.

Por questões como essa, é oportuno vigiar o processo para limitar as interferências e evitar a fossilização da interlíngua.

Além da reflexão explícita, realizada conjuntamente por professor e alunos,

la enseñanza de lenguas emparentadas exige la adopción de un *enfoque contrastivo*, que incluya la reflexión explícita sobre los aspectos formales y las estructuras gramaticales de las dos lenguas implicadas, pero que no se convierta en una vuelta al viejo formalismo gramatical. (CALVI, 1998, p.356)

Em razão da proximidade linguística entre o português e o espanhol, o ensino ELE com base numa abordagem contrastiva se torna imprescindível, considerando que existe a ilusão de que, por exemplo, o léxico da língua espanhola pode ser facilmente interpretado quando se encontram palavras idênticas ao português, dando a ilusão de que semanticamente significam a mesma coisa. É por razões como estas que, hoje em dia, os estudos contrastivos adquirem grande importância para a aprendizagem de ELE no Brasil.

No quesito gramática contrastiva entre PB e ES, merece destaque a *Gramática de espanhol para brasileiros* (MILANI, 2011), na qual a autora trabalha diversos aspectos formais sempre em comparação com o sistema normativo brasileiro.

Em resumo, a reflexão teórica sobre o papel da gramática no ensino/aprendizagem de ELE representa uma discussão necessária para

compreender o funcionamento dos mecanismos implicados no aprendizado de uma LE.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MANUAIS DE ELE SELECIONADOS PARA A PESQUISA

Como já apresentado na nossa introdução, esta investigação integra a temática da gramática do sistema espanhol apresentada nos manuais de ELE. Nesta importante temática, procuramos trazer uma contribuição explicativa e reflexiva em relação à abordagem do componente gramatical nos manuais de ELE. Componente fundamental que deve ser ensinado desde o início da aprendizagem de qualquer idioma.

Portanto, tendo em conta que, a questão da tradição gramatical ou linguística supõe um compromisso inevitável com as diversas etapas de aprendizagem de um idioma, nesta seção, apresentaremos cada manual selecionado em ordem de ano de publicação, descrevendo todos seus elementos constitutivos na sua composição e organização, além do nosso foco principal que é o tratamento que a gramática recebe nos manuais selecionados e sua função no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Nossa questão é: quais mudanças conceituais a gramática veio recebendo ao longo da evolução da instrução gramatical nos manuais de espanhol como língua estrangeira.

Pretendemos conhecer os passos dados no ensino de gramática nos manuais de ELE.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS MANUAIS SELECIONADOS

A seguir, faremos uma descrição da composição e organização dos cinco (5) manuais selecionados para análise.

Antes, esclarecemos algumas características que delimitamos ao selecionar os manuais para análise:

- Deixamos fora os manuais destinados a fins específicos;
- Deixamos fora os manuais destinados ao público infantil;

- Os manuais são para o ensino convencional, ou seja, presencial com professor.

- Também não incluímos na análise dos resultados os livros de exercícios, ou outro recurso como anexo que acompanham alguns manuais (apenas citamos sua presença ou ausência).

4.5.1 Caracterização geral dos manuais

- Os manuais são de níveis mezclados e de editoriais diferentes;
- Todos os manuais são livros do aluno;
- São utilizados geralmente em instituições como: escolas de idiomas e colégios da rede privada de ensino no Brasil;
- São livros destinados ao ensino de ELE para jovens e adultos.

Selecionamos para trabalhar esta análise gramatical os seguintes manuais de ELE:

Cumbre (1995)	Gente 2 (1998)	Nuevo Ven 1 (2003)	Pasaporte (2008)	Bitácora 4 (2014)
--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------

Estes manuais abarcam os três níveis de domínio de uma língua: básico, intermediário e avançado segundo o MCER.

4.5.2 Caracterização específica de cada manual

Quadro 1 - Caracterização e descrição - Manual *Cumbre*.

CUMBRE: CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	
Capa	
○	A capa de apresentação do livro tem basicamente duas cores, e, a princípio, não se mostra muito convidativa a conhecer o livro internamente.
○	Na capa de trás do manual não há nada escrito, nem imagens, apenas o código de barras.
Edição e Editorial	
○	A primeira edição do método foi publicada em 1995. Sua sétima edição em 2002 pela SGEL.
Nível	
○	O método é para os níveis B1/B2.

Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual acompanha: caderno de exercícios, guia didático e jogo de fita cassete.
Apresentação/Prólogo
<p>O manual é apresentado da seguinte forma pelos autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trata-se de um método orientado especialmente para jovens, e que possui como característica distintiva a utilização de um corpus linguístico elaborado por SGEL, o qual permitiu contribuir com uma base experimental aos componentes léxicos e gramaticais. ○ Os autores definem a abordagem metodológica do Cumbre como comunicativa e integral.
Os princípios pelos quais o método foi elaborado são:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Seleção de materiais segundo critérios funcionais, no uso do espanhol, de contextualização dos elementos linguísticos introduzidos e de pertinência ou relevância do apresentado, desde o ponto de vista da comunicação real. ○ Utilização de modelos de língua basicamente autênticos, embora modulados pedagogicamente. ○ Gradação na introdução de novos materiais, seguindo primeiro o critério da simplicidade e facilidade, para ir alcançando maior complexidade e, portanto, maior dificuldade. ○ Integração de todos os elementos psicológicos que propiciam a motivação a aprendizagem (alocação de uma tarefa ou projeto). ❖ Os autores definem o Cumbre como um método sem fronteiras, em que o aluno entra constantemente em contato com a língua e a cultura hispanas, no seu âmbito mais universal: contrastes linguísticos, textos literários e descritivos, fotografias e mapas de todos os países de língua espanhola.
Índice (organização do manual)
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual está composto por 15 unidades, com mais quatro unidades extras dedicadas às atividades de <i>revisão</i> e <i>autoavaliação</i> após o estudo de cada quatro unidades. ○ As unidades de revisão e auto avaliação estão compostas por atividades de compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e escrita, e gramática e léxico. Habilidades dispostas em uma página para cada. ○ O índice dos conteúdos do manual não mostra a paginação de quando começa cada unidade. ○ O manual tem um total de 192 páginas, todas com leitura por extenso dos números nas margens das páginas. ○ As unidades estão organizadas da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Antes, as quatro primeiras páginas do manual estão dedicadas ao <i>Contexto hispano</i>, nas quais se apresenta o mapa dos países hispano-americanos (apenas com os nomes dos países e localização no mapa), em seguida há algumas imagens que identificam algo da cultura desses países. ➤ Na sequência uma <i>Enquete de necesidades lingüísticas</i>, com as seguintes perguntas: a) Quiero aprender español... (com dez exemplos de intenções/objetivos para/porque a língua), b) Quiero aprender español... (com duas opções para/...), c) Necesito aprender español... (com cinco intenções/objetivos para/...), d) Prefiero aprender español... (com quinze sugestões de como se pode aprender, por preferência por alguma habilidade linguística, e outros meios didáticos). ➤ Por último se apresenta o mapa da Espanha com nomes de algumas das cidades mais conhecidas, também as duas ilhas: Canarias e Baleares. Na mesma página há imagens de pontos turísticos e uma festa típica. ➤ As partes que compõem cada unidade são: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Área temática</u>. (Tema central da unidade)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Aprenderás a...</u> (Parte que apresenta os objetivos da unidade, o que o aluno deve saber após estudá-las); ▪ Gramática. (Seção dedicada à explicação de aspectos gramaticais da língua espanhola); ▪ <u>Ortografia e pronúncia</u>. (Seção denominada <i>Se dice así</i>, dedicada a mostrar como se escreve e como se fala determinado aspecto gramatical para atuar em um contexto real de comunicação); ▪ <u>Variantes usuais da linguagem</u>. (Seção que inclui um quadro comparativo entre Espanha e algum país da América Hispânica, apresentando variações de expressões. Na maioria das vezes o quadro compara expressões, outras vezes apresenta diferenças na forma de escrever de um espanhol e um hispano-americano por meio de um gênero textual); ▪ <u>Textos</u>. (Os textos aparecem ao longo das unidades, são curtos, geralmente literários, mas há também outros gêneros como: artigos jornalísticos, textos que tratam algo de cultura hispana, diálogos, biografias, e temas gerais).
Descrição das unidades e tipos de exercícios
<ul style="list-style-type: none"> ○ Todas as unidades possuem uma capa de apresentação da área temática, incluindo: um título, uma imagem relacionada com a temática da unidade e a descrição das partes que compõem a unidade, especificando o que será aprendido: área temática, aprenderás a..., gramática, ortografia e pronúncia, variantes usuais da linguagem e os textos. ○ Adentrando cada unidade, na sua organização há três momentos denominados: <i>Sitúate</i>, <i>¡Adelante!</i> e <i>En marcha</i>. ○ No decorrer desses três momentos, a contextualização começa sempre com atividades, que podem ser de completar (escutar e completar ou escutar e ler), em dupla ou em grupo. ○ Ao longo das unidades aparecem os vocabulários que são apresentados na própria atividade, e aparecem os quadros de gramática com uma explicação sucinta, abordando as classes gramaticais, tempo e modo verbais, e outras estruturas gramaticais. ○ As instruções gramaticais aparecem acompanhadas de exemplos curtos, e na sequência há exercícios para praticar as regras. ○ Há uma diversidade de atividades gramaticais como: traduzir frases; escutar e repetir; relacionar significados em colunas; transformação de frases de um tempo ou modo verbal para outro; formar frases com algum elemento de gramática; marcar verdadeiro ou falso; reescrever textos curtos substituindo algum tempo ou modo verbal; completar com elementos gramaticais, verbos com informações dadas em um texto, etc.; explicar palavras com a ajuda de dicionário; escrever em grupo algum gênero textual; passar frases afirmativas para negativas, etc. (Existem muitos exercícios gramaticais). ○ A última página de cada unidade é sempre dedicada a um texto, geralmente, literário, ou de outro gênero textual.
Apêndice de textos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nas páginas do manual estão as soluções de todos os textos que aparecem incompletos nas atividades ao longo das unidades.
Léxico ativo e passivo
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nas últimas páginas há um vocabulário apresentado em ordem alfabética das palavras ou expressões que apareceram nas unidades, mas não há explicação do significado. ○ Ao lado de cada palavra ou expressão há um número entre parênteses que corresponde à unidade na qual estas apareceram. ○ Também há em algumas palavras ou expressões um asterisco para assinalar que estas apareceram no Cumbre de nível anterior.

Quadro 2 - Caracterização e descrição - Manual *Gente 2*.

GENTE 2: CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	
Capa	
<ul style="list-style-type: none"> ○ A capa de apresentação do livro possui três imagens bem pequenas, cada uma apresentando uma situação (turismo, vida cotidiana e sala de aula). ○ Na capa de trás há o nome do livro em um quadro, informando: método adotado, nome dos autores, e os componentes/recursos que acompanham o manual. 	
Edição e Editorial	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Manual publicado em 1998 pela Difusión. 	
Nível	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual é para o nível B1. 	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual acompanha: pasta de audições do livro do aluno (duas fitas cassete + caderno de transcrições), livro de trabalho e resumo gramatical (fita cassete + caderno de transcrições) e guia de soluções do livro de trabalho. 	
Apresentação/Prólogo	
<p>O manual é apresentado da seguinte forma pelos autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Gente 2 assume com convicção a orientação comunicativa e integra todas as contribuições que esta gerou, tanto do campo das aplicações práticas como do fórum dos debates teóricos. O curso que aqui apresentamos segue a trajetória iniciada pelos cursos nocional-funcionais, mas passa suas limitações ao incorporar na sua concepção os processos de comunicação. [...] Gente 2 afronta o desafio de delinear em um manual o enfoque mediante tarefas como meio para gerar na sala atividades significativas, capazes de provocar a ativação de processos de comunicação e como meio, também, de integrar e contextualizar os atos de fala em unidades discursivas mais extensas. 	
O manual foi concebido considerando que:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno chega à sala de aula com uma bagagem de experiências, que constituem a base sobre a que constrói sua aprendizagem de ELE. ○ O principal motor desta aprendizagem é a atividade que o aluno desenvolve dentro do grupo. ○ A sala de ELE é simultaneamente um espaço de comunicação, um espaço de reflexão sobre a língua, seu uso e sua aprendizagem. ❖ Os autores destacam que, com as tarefas, os processos de comunicação que se desenvolvem na sala se transformam no eixo da aprendizagem. 	
Índice (organização do manual)	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual está composto por 11 unidades. ○ Cada unidade possui um título que corresponde à temática global que será estudada. ○ O índice dos conteúdos do manual não mostra a paginação de quando começa cada unidade. ○ O manual tem um total de 117 páginas, todas com leitura por extenso dos números nas margens das páginas. ○ As unidades estão organizadas da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Entrar na matéria</u>. (São páginas que incluem os objetivos da sequência e contêm atividades de pré-aquecimento). ▪ <u>Em contexto</u>. (Contém uma tipologia variada de textos que apresentam os recursos linguísticos contextualizados, os quais os alunos precisarão para realizar a tarefa. São lições nas quais predominam a compreensão). ▪ <u>Formas e recursos</u>. (Observação e prática dos aspectos formais: morfossintáticos, nocional-funcionais, etc., que preparam os alunos para a realização das tarefas da 	

<p>lição seguinte).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Tarefas</u>. (É o núcleo da sequência que, potencializa ao máximo a exercitação da competência comunicativa, mobilizando e assegurando os recursos vistos até o momento e integrando as distintas destrezas). ▪ <u>Mundos em contato</u>. (Propõe aos alunos textos e atividades destinadas principalmente a propiciar na aula o desenvolvimento da consciência intercultural).
Descrição das unidades e tipos de exercícios
<ul style="list-style-type: none"> ○ Todas as unidades possuem imagens como capa de apresentação da área temática que será estudada, incluindo um título, uma breve descrição do que será praticado como objetivos da unidade. ○ No decorrer de cada unidade, a contextualização do primeiro contato com o que se pretende ensinar na unidade começa sempre com atividades de gêneros diversos. ○ Ao longo das unidades, todos os vocabulários são apresentados implicitamente nas atividades. ○ Em cada unidade, os aspectos gramaticais aparecem em três colunas nas margens internas das páginas apresentando: recursos normativos da língua, estruturas gramaticais, verbos e um curto vocabulário útil para atividades específicas. ○ As instruções gramaticais são curtas e estão acompanhadas por breves exemplos, que guiam os alunos para o uso de determinadas regras na comunicação oral e escrita. ○ As unidades apresentam grande variedade e diversidade de atividades e gêneros textuais e orais. A maioria das atividades estimula a expressão oral e escrita por meio de situações reais. ○ Em relação ao manual anterior, são escasas as atividades do tipo completar espaços, conjugar verbos, traduzir, ordenar frases, etc. para praticar diretamente algum aspecto gramatical. ○ As atividades podem ser trabalhadas individualmente, em duplas ou em grupos. ○ As duas últimas páginas de cada unidade são dedicadas a um texto de diversos gêneros, acompanhado de imagens relacionadas ao texto.

Quadro 3 - Caracterização e descrição - Manual *Nuevo Ven 1*.

NUEVO VEN 1: ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA
Capa
<ul style="list-style-type: none"> ○ A capa do livro apresenta a imagem de um estudante indo à aula de espanhol, e ao fundo há uma cidade movimentada. ○ Na parte de trás, aparece novamente a imagem do estudante em um fundo branco, e as seguintes informações: manual apoiado pelas recomendações do MCER, materiais que compõem o nível do manual e o endereço online da editora para outros materiais complementares.
Edição e Editorial
<ul style="list-style-type: none"> ○ A primeira edição do manual foi publicada em 2003. Sua quinta reimpressão em 2007 pela Edelsa.
Nível
<ul style="list-style-type: none"> ○ O Manual é para o nível A1.
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual acompanha: livro de exercícios com CD áudio.
Apresentação/Prólogo
<ul style="list-style-type: none"> ○ Segundo os autores, o Nuevo Ven aplica as recomendações e sugestões do MCER. ○ O manual segue as diretrizes do Plano Curricular do Instituto Cervantes, cuja aprendizagem por meio deste se articula em torno dos eixos comunicativos,

gramatical, léxico e sociocultural.
O manual foi concebido considerando:
<ul style="list-style-type: none"> ○ A tomada de consciência das mudanças que afetam as atuais circunstâncias de aprendizagem de línguas estrangeiras ○ Segundo os autores, o manual foi realizado conforme os princípios de um ensino dinâmico e participativo, no qual os alunos se sintam responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e os professores seguros de que o material utilizado assegura a aquisição da língua meta.
Índice (organização do manual)
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual está composto por 15 unidades. ○ Cada unidade possui um título que corresponde à temática global que será estudada. ○ O índice dos conteúdos do manual mostra a paginação de quando começa cada unidade. ○ O manual tem um total de 192 páginas, todas com leitura por extenso dos números nas margens das páginas. ○ As unidades estão organizadas da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Competências pragmáticas.</u> (Diálogos que propõem o ensino dos significados linguísticos em um contexto discursivo, situacional, etc.). ▪ <u>Competências linguísticas.</u> (Incluindo os conhecimentos gramatical, léxico e fonológico, respectivamente o ensino do sistema formal da língua, vocabulário, ortografia e pronúncia). ▪ <u>Conhecimento sociocultural.</u> (Última página de cada unidade dedicada às temáticas culturais de países hispanos).
Descrição das unidades e tipos de exercícios
<ul style="list-style-type: none"> ○ Todas as unidades possuem imagens como capa de apresentação da unidade, porém não relacionada com o título temático da unidade. ○ Cada unidade possui um título que corresponde à temática global, e na mesma página são apresentadas as competências pragmáticas, linguísticas: gramatical, léxica, fonológica, e conhecimento sociocultural, juntamente com os conteúdos que serão estudados. ○ No decorrer de cada unidade, a contextualização do primeiro contato com o que se pretende ensinar na unidade começa sempre com um diálogo para ler e escutar. ○ Ao longo das unidades, todos os vocabulários são apresentados explicitamente nas atividades propostas, e quando necessário, há quadros que apresentam diferenças lexicais entre os países hispano falantes. ○ Em cada unidade, os aspectos gramaticais aparecem em duas páginas específicas para estes conteúdos, apresentando regras sucintas e exercícios práticos para classificar, completar, conjugar, corrigir informações, etc. ○ Nas páginas específicas para as instruções gramaticais, as regras aparecem com curtas explicações, e na sequência, há atividades para praticar as regras, geralmente para completar espaços ou ordenar palavras para formar frases. ○ Também aparecem ao longo das unidades, quadros pequenos com instruções gramaticais. ○ As unidades apresentam grande variedade de gêneros textuais e atividades gramaticais como: relacionar significados em colunas; escrever opostos; jogos para praticar vocabulário; atividades para escutar e completar; escrever frases a partir de um modelo dado; ordenar diálogos; verdadeiro ou falso, etc. ○ As atividades podem ser trabalhadas individualmente, em duplas ou em grupos. ○ As duas últimas páginas de cada unidade são dedicadas a um texto com temas variados do mundo hispano, acompanhado de imagens relacionadas ao texto.
Glossário
<ul style="list-style-type: none"> ○ As últimas páginas do livro estão dedicadas a uma lista alfabética de termos

aparecidos nas unidades, apresentando ao lado a tradução do termo para os idiomas: alemão, francês, inglês, italiano e português.

Quadro 4 - Caracterização e descrição - Manual *Pasaporte*.

PASAPORTE: ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA	
Capa	
<ul style="list-style-type: none"> ○ A capa de apresentação do livro mostra a imagem de dois passaportes estrangeiros no centro da capa, acima um documento de condução de veículo, pequenas imagens de etiquetas de roupas, uma folha de contrato de trabalho, uma cena de pessoas em uma <i>lan house</i>, e abaixo a imagem de um ponto turístico da cidade de Madri. ○ Na parte de trás do livro, há informações sucintas sobre a proposta de elaboração do manual, a composição dos módulos (unidades), e um quadro que mostra os componentes que acompanham o manual. 	
Edição e Editorial	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Manual publicado em 2008 pela Edelsa. 	
Nível	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual é para o nível A2. 	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual acompanha: CD áudio, livro de exercícios com CD áudio, DVD com sequências de trabalho dos atos de fala e documentários, e material de apoio na pasta de recursos do endereço eletrônico da editora. 	
Apresentação/Prólogo	
<p>O manual é apresentado pelos autores da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Com Pasaporte queremos oferecer um material para aprender espanhol de forma nova, utilizando as ideias recolhidas no MCER e nos Níveis de Referência para o Espanhol, que vai ajudar a conhecer, compreender e utilizar o espanhol de forma prática. ○ Propomos uma aprendizagem ativa, dinâmica e centrada em você, porque apresentamos ações (atividades de uso cotidiano da língua) que vão permitir uma preparação para usar o espanhol corretamente nos contextos necessários, apoiando-se nos conhecimentos que os alunos já têm da própria língua e cultura e do mundo para desenvolver novas competências (gramaticais, léxicas, funcionais, fonéticas e ortográficas, e sociolinguísticas) em espanhol. ○ Em definitiva, Pasaporte propõe uma aprendizagem baseada no enfoque por competência dirigido à ação. 	
O manual foi concebido considerando que:	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Quando se utiliza uma língua (seja a própria ou a língua espanhola), não se fala igual com amigos e familiares, com pessoas que não conhecemos ou no trabalho. Em cada contexto são utilizados tipos de textos e expressões diferentes. Por este motivo, o manual está composto por seis módulos. Cada um trabalha um aspecto temático da língua que vai ser útil para falar de si mesmo e dos demais, viajar a um país hispano, utilizar o idioma no trabalho atual ou futuro, falar na aula e, em definitiva, comunicar-se com um hispano. 	
Índice (organização do manual)	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual está composto por 6 módulos, que corresponderiam às unidades. ○ Cada módulo possui um título que corresponde à temática global que será estudada. ○ O índice dos conteúdos do manual mostra a paginação de quando começa cada módulo. ○ O manual tem um total de 184 páginas, sem a leitura por extenso dos números nas 	

margens das páginas.

- Os módulos estão organizados da seguinte maneira:
 - Âmbito pessoal. (Para aprender a falar de si mesmo e dos demais)
 - Âmbito público. (Para viajar a um país hispano, desenvolvendo-se em diferentes situações).
 - Âmbito profissional. (Para utilizar no trabalho atual ou futuro).
 - Cultura hispânica. (Para conhecer temáticas culturais do mundo hispano).
 - Enfoque arte. (Para conhecer diferentes tipos de artes no mundo hispano).
 - Âmbito acadêmico. (Páginas dedicada à autoavaliação e reforço dos conteúdos aprendidos ao longo dos módulos).
 - Cada Âmbito possui um subtítulo apresentando o tema principal de estudo.
 - Cada Âmbito está formado pelas competências: léxica, funcional, gramatical, fonética e ortográfica e sociolinguística.

Descrição das unidades e tipos de exercícios

- Todas as unidades possuem imagens como capa de apresentação da unidade, relacionadas com o título temático da unidade.
- Cada unidade possui um título que corresponde à temática global, e estão organizadas em uma sequência de âmbitos: pessoal, público e profissional, seguidos por: cultura hispânica, enfoque arte e âmbito acadêmico.
- Na mesma página de apresentação da unidade estão os conteúdos que serão estudados, separados por competências: léxicas, fonética e ortográfica, gramatical, sociolinguística e funcional.
- No decorrer de cada unidade, a contextualização do primeiro contato com o que se pretende ensinar na unidade começa sempre com atividades de diferentes gêneros textuais.
- Há em todas as primeiras páginas de cada unidade uma breve descrição dos objetivos para cada momento denominado âmbito.
- As unidades apresentam grande variedade de gêneros textuais e atividades gramaticais como: relacionar; escutar e completar; formar frases observando um modelo; escutar e marcar; simular diálogos; sublinhar e substituir; completar com regras gramaticais; classificar categorias; separar sílabas, etc.
- As instruções gramaticais aparecem ao longo das unidades em quadros pequenos, e especificamente na divisão que ocupa metade ou uma página inteira em cada unidade do manual chamada de competência gramatical.
- A competência gramatical aparece nos âmbitos pessoal, público e profissional da organização do manual.
- Esta divisão para a competência gramatical apresenta no título o conteúdo, logo a explicação direta ou contextualizada em uma atividade sobre o determinado aspecto linguístico que será estudado. As regras são breves, e acompanham atividades que estimulam a prática de determinado conteúdo na modalidade escrita ou oral principalmente.
- As atividades são trabalhadas, em sua maioria, individualmente.
- Há quatro páginas de cada unidade que são dedicadas ao conhecimento de temas variados do mundo hispano e temas de arte a partir de diferentes gêneros textuais, acompanhado de imagens relacionadas à temática, com atividades e um endereço eletrônico para buscar mais informações a respeito.
- Nas páginas para a última divisão, sobre o âmbito acadêmico estão dedicadas à autoavaliação e reforço dos conteúdos aprendidos ao longo da unidade a partir de atividades de comunicação, de gramática e vocabulário.

Conteúdos gramaticais

- Nas últimas páginas do manual estão todos os conteúdos gramaticais que aparecem ao longo das unidades explicados em quadros sucintos e com a referência da unidade

<p>e página onde aparecem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Há duas páginas dedicadas aos aspectos fonéticos e ortográficos, também com a referência da unidade e página em que aparecem.
Pistas CD
<ul style="list-style-type: none"> ○ E na última página estão as pistas da localização dos áudios das atividades.

Quadro 5 - Caracterização e descrição - Manual *Bitácora 4*.

BITÁCORA 4: CURSO DE ESPAÑOL
Capa
<ul style="list-style-type: none"> ○ Na capa de apresentação há duas imagens: uma paisagem natural de montanhas e uma vila com casas coloridas. ○ Na parte de trás, informações breves sobre os objetivos do manual e sobre materiais <i>online</i> complementares.
Edição e Editorial
<ul style="list-style-type: none"> ○ Manual publicado em 2014 pela Difusión.
Nível
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual é para os níveis B1/B2.
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual acompanha: CD áudio, caderno de exercícios com CD áudio e materiais <i>online</i> no endereço eletrônico da editora.
Apresentação/Prólogo
<p>O manual é apresentado pelos autores da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No Bitácora 4, a comunicação e a aprendizagem do léxico e da gramática se integram plenamente. ○ O manual integra o manuseio de internet e de suportes digitais como ferramentas cotidianas e presentes em nossas vidas e em nossas aulas. ○ O Bitácora 4 é um curso de espanhol com o qual a motivação, o interesse cultural e a qualidade dos documentos adquirem um valor pedagógico essencial.
O manual foi concebido considerando que:
<ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno é o centro do ensino e da aprendizagem. ○ O desenvolvimento da autonomia do aprendiz como objetivo de primeira ordem.
Índice (organização do manual)
<ul style="list-style-type: none"> ○ O manual está composto por 8 unidades. ○ A capa de entrada de cada unidade possui um título que corresponde à temática global e sempre com uma nuvem de palavras que recupera os conhecimentos da unidade. A série de palavras ou expressões está disposta em um formato gráfico que representa a temática que será estudada. ○ O índice dos conteúdos do manual mostra a paginação de quando começa cada unidade. ○ O manual tem um total de 157 páginas, com a leitura por extenso dos números nas margens das páginas. ○ As unidades estão organizadas da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cada unidade está subdividida em duas partes: documentos escritos e documentos auditivos, cujas atividades são desenvolvidas sempre a partir de um texto. ❖ As partes que compõem cada unidade são: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Antes de ler</u>. (Propostas de atividades de pré-leitura para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tema). ▪ <u>Texto e significado</u>. (Atividades para ajudar a compreender o conteúdo dos textos auditivos e escritos).

- Com lápis ou com mouse. (Atividades de escrita ou de pesquisa de informação na internet, individualmente ou em grupo).
- Em dupla ou em grupo. (Tarefas de interação oral ou trabalho cooperativo orientado à elaboração de um produto que provocará o uso significativo dos aspectos mais importantes trabalhados na unidade e o desenvolvimento da competência comunicativa).
- Agenda de aprendizagem. (Espaço administrado pessoalmente pelo aluno como uma ferramenta que permite dirigir, controlar e medir os progressos, as necessidades particulares e a compreensão e fixação dos conteúdos linguísticos. Além disso, este espaço apresenta: campos léxicos e do funcionamento das agrupações mais frequentes e mais úteis do vocabulário da unidade; regras gramaticais e exemplos; fórmulas e expressões usuais em situações concretas da vida cotidiana; propostas para considerar semelhanças e diferenças entre o espanhol e outras línguas conhecida pelos alunos; conceptualização gráfica das diversas maneiras para articular uma interação a partir de diferentes atos de fala para construção de discursos e relatos).
- As unidades ‘escala’. (A cada três unidades aparece uma unidade escala, que permite introduzir novos conteúdos e retomar, em outros contextos e a partir de novos textos, os temas abordados nas três unidades precedentes, com o propósito de consolidar e reutilizar os conhecimentos adquiridos. As agendas de aprendizagem destas unidades contêm um resumo dos aspectos léxicos, gramaticais, pragmáticos e discursivos mais importantes de cada ciclo.)

Descrição das unidades e tipos de exercícios

- Todas as unidades possuem imagens gráficas como capa de apresentação da unidade, relacionadas com o título temático da unidade.
- Cada unidade possui um título que corresponde à temática global para iniciar os conteúdos, geralmente, por algum gênero textual.
- Todas as capas de entrada de cada unidade possuem listas de palavras formando uma imagem gráfica e que estão relacionadas com os conteúdos que serão estudados.
- Ao longo das unidades há breves instruções com construções verbais, marcadores de discurso, e formas argumentativas para apoiar a expressão oral dos alunos.
- As instruções gramaticais com exercícios práticos aparecem na divisão “Agenda de aprendizagem”.
- As instruções gramaticais apresentadas na Agenda de aprendizagem aparecem em quatro páginas específicas. Nestas páginas, os conteúdos incluídos estão relacionados com regras gramaticais sucintas com exemplos, palavras úteis para atuar na comunicação, um espaço para comparar como se diz determinada palavra ou expressão em espanhol e como se diz na língua nativa do aluno.
- Todas as atividades do manual estão pensadas para a conversação a partir de gêneros textuais.
- As atividades podem ser trabalhadas individualmente, em dupla ou em grupo.

Resumo gramatical e dicionário de construções verbais

- Ao final do livro é oferecida uma seção que recolhe todos os temas gramaticais de **Bitácora 4**, incluindo: classes gramaticais, tempos e modo verbais, assim como sua conjugação, com explicações sucintas e exemplos.
- Além disso, está incluso um anexo de consulta sobre o funcionamento de alguns dos verbos muito frequentes.

4.6 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO DA GRAMÁTICA NOS MANUAIS SELECIONADOS

Analisaremos os seguintes níveis linguísticos que compreendem as partes da gramática: a morfologia, a sintaxe e a fonologia, considerando também a ortografia e a linha metodológica adotada pelos manuais. Enquanto à ortografia, Gómez Torrego (2005) afirma que esta não é propriamente uma parte da gramática, mas se entende como um complemento gramatical muito útil.

Linha metodológica	Fonética e ortografia	Morfologia mínima	Morfologia máxima	Sintaxe mínima	Sintaxe máxima
--------------------	-----------------------	-------------------	-------------------	----------------	----------------

Nessa esquematização, iremos proceder com a análise dos manuais selecionados.

A partir desses níveis linguísticos, realizaremos uma análise da instrução gramatical apresentada nos manuais, considerando a perspectiva metodológica adotada, o tratamento da fonética e da ortografia, se aparecem de modo implícito ou explícito e como estão desenvolvidas nas atividades. Também, vamos analisar o modo como as estruturas morfológicas mínima e máxima estão trabalhadas nas suas unidades linguísticas como: lexema, morfemas flexivos e derivativos, e nexivos, assim como as classes gramaticais, grupo do nome, grupo do verbo, concordância nominal e verbal. Além disso, verificaremos na sintaxe mínima e máxima: sintagma, oração incluindo classificação semântica e funcional, período, orações coordenadas sindéticas e assindéticas, orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, estilo direto e indireto, e consecutivo temporum. Iremos analisar se esses componentes linguísticos são trabalhados de modo implícito ou explícito nas atividades propostas nos manuais a seguir.

Antes, convém deixar claro que não pretendemos nesta análise buscar qual é o melhor manual ou o melhor método, mas sim que, neste momento, iremos descrever como estão trabalhadas estas características gramaticais nos manuais de ensino de espanhol como língua estrangeira.

4.6.1 Linha metodológica

Quadro 6 - Linha metodológica adotada pelos manuais.

Manuais	Linha metodológica
Cumbre (B1/B2)	Enfoque comunicativo e gramatical
Gente 2 (B1)	Enfoque por tarefas
Nuevo Ven 1 (A1)	Ecletismo
Pasaporte (A2)	Enfoque por competências orientado à ação
Bitácora 4 (B1/B2)	Ensino orientado à ação

As investigações didáticas assim como a abordagem comunicativa evoluíram progressivamente. Desse modo, outras variantes dessa abordagem surgem a partir da década de 80, como: abordagem comunicativa e gramatical, foco por tarefas, ecletismo, foco por competências orientado à ação e ensino orientado à ação.

De um modo geral, estas são as principais perspectivas metodológicas que imperam nos manuais atualmente. Tais perspectivas são variantes da abordagem comunicativa, esta já discutida em outra seção.

No primeiro tipo, a aprendizagem guiada pelo ensino comunicativo e gramatical se caracteriza pela combinação de princípios de ensino mediante tarefas com exercícios de corte estrutural. Trata-se de exercícios que se referem à aprendizagem de estruturas gramaticais e léxicas, isto é, trata-se dos chamados: enfoque comunicativo e gramatical, metodologia gramatical e funcional ou enfoque comunicativo e integral (GONZÁLEZ SÁNCHEZ, 2016). O *Cumbre* é um dos manuais representativos dessa corrente metodológica. Muitos dos manuais publicados entre inícios dos anos 90, inclusive, até mais recentes, combinam esses princípios estruturais.

A metodologia comunicativa e integral envolve o conhecimento de vários componentes como elementos comunicativos.

Un método integral que apunte hacia la consecución de la competencia comunicativa ha de ser, también por necesidad, un método comunicativo, ya que el objetivo terminal es alcanzar la capacidad necesaria para comunicarnos. La adición del término integral implica que en el logro de tal finalidad deben ponerse en acción todos los resortes y técnicas que el análisis dela comunicación mediante el lenguaje revela como adecuados. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1996, p.26)

No caso da aprendizagem por tarefas, esta linha metodológica é definida como uma evolução do enfoque comunicativo clássico, cujas diferenças estão na planificação e organização das atividades.

O *Gente 2* é o manual representativo deste estilo metodológico. No processo de ensino mediante tarefas, são trabalhadas nas atividades do manual diferentes componentes da língua: pronúncia (de modo implícito), vocabulário, formas e estruturas gramaticais, noções e funções, tipos de texto, componente pragmático e cultural, etc. Tudo isto a partir de tarefas que impliquem a cooperação entre os alunos e que permitam desenvolver o uso real da língua em diferentes situações comunicativas e significados dentro do contexto.

Outro tipo de linha metodológica é o ecletismo, que segundo Salazar e Batista (2005) surge de múltiplas influências de posturas filosóficas, psicológicas e pedagógicas como reflexo vivo de uma sociedade em constante evolução e transformação.

No *Nuevo Ven 1*, manual que adotou uma postura eclética, apresenta diferentes tipos de conteúdos linguísticos: gramaticais, léxicos, fonológicos, socioculturais e pragmáticos, cuja aprendizagem por meio deste manual se articula em torno dos eixos comunicativo, gramatical, lexical e sociocultural segundo seus autores.

Essa linha como metodologia de ensino de língua estrangeira aparece como uma combinação de atividades de diversos estilos e possibilidades mediante a combinação de princípios de diferentes doutrinas, cujo propósito é:

adecuar la metodología a las necesidades que surjan en cada momento. Desde esta perspectiva se acepta mezclar elementos de diferentes enfoques, siempre que resulten eficaces para el aprendizaje y permitan alcanzar los objetivos propuestos. De esta forma, el docente tiene libertad de actuación y puede guiarse por lo que su experiencia en el aula determina. (GONZÁLEZ SÁNCHEZ, 2016, p.32)

Existe nessa linha metodológica o receio de que a maneira de ensinar uma LE corra o risco de recorrer a uma mescla de diferentes técnicas procedentes de vários métodos, sem haver o estabelecimento de critérios na combinação e seleção dos métodos.

No enfoque por competências orientado à ação, e que nesta análise está representado pelo *Pasaporte*, o pilar do ensino/aprendizagem do manual é a competência, como incentivo ao desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno em diferentes âmbitos, para diferentes situações em atividade de uso cotidiano da língua. Neste caso, as competências funcional, léxica, gramatical, sociolinguísticas e fonéticas e ortográficas são desenvolvidas nos âmbitos pessoal, público, profissional e acadêmico.

A aquisição do conhecimento do idioma nesta linha metodológica consiste no desenvolvimento das capacidades linguísticas em diferentes âmbitos pertencentes à vida real por meio da ação.

Nas orientações didáticas para as operações das situações cotidianas, a aprendizagem por competências articula dois aspectos, o pensar e o realizar uma ação humana, que exige estruturas cognitivas que vai das mais simples às mais complexas na resolução de questões do mundo real, nos distintos âmbitos da vida comunicativa.

Enquanto ao ensino de LE orientado à ação como outra variante consolidada da abordagem comunicativa, variante que está também relacionada com o ensino por tarefas. A partir do princípio metodológico orientado pela ação, as competências podem ser desenvolvidas em diferentes entornos de aprendizagem, que vai da educação de nível médio à formação profissional. O trabalho de ensinar uma língua mediante ações comunicativas implica desafiar os alunos a resolver problemas relacionados com seu presente e futuro, a partir de uma situação com certa complexidade nas atividades propostas neste manual.

Inclusive, o próprio MCER tem por base o enfoque orientado à ação, cujo enfoque adotado

se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [n] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (MCER, 2002, p.9)

Essa linha metodológica considera o aluno como agente social que realiza tarefas mais além da língua, desenvolvendo-se em situações idênticas encontradas na vida real, fazendo uso da competência estratégica como chave desse tipo de ensino/aprendizagem.

Bitácora 4 é um manual representante do ensino orientado à ação, e representa o fomento da competência estratégica e de um tratamento gramatical vinculado à realização de atos de fala, com predomínio das funções comunicativas.

Na aprendizagem pela ação, os alunos aprendem a planificar, realizar e controlar de forma autônoma a tarefa, decidir por opções de resolução de um problema e distinguir entre os diferentes procedimentos. As atividades nesse tipo de aprendizagem rompem com a metodologia de base estrutural e adotam plenamente uma abordagem comunicativa para o desenvolvimento das funções comunicativas. Os conteúdos linguísticos devem ser deduzidos a partir dos modos de atuação.

4.6.2 Fonética e ortografia

Como parte da gramática, a Fonética e a Fonologia se ocupam do plano dos sons. “A fonologia é a parte da linguística que estuda o som como signo do código; e a fonética, o próprio som emitido, captado e percebido; aquela seria a partitura de um idioma, e esta, o seu registro. A ortografia estuda o signo linguístico escrito (MASIP, 2014, p.5)”.

Neste primeiro plano linguístico, buscamos identificar aspectos, nas unidades de cada manual, que envolvam o nível fonológico e a ortografia representados como: letras e sons, pronúncia, palavras homófonas, palavras parônimas, acentuação ortográfica, palavras heterotônicas, ortografia das letras, ortografia das sílabas e das palavras e pontuação.

A seguir, em cada um dos quadros, iremos apresentar objetivamente quais elementos linguísticos do nível fonológico aparecem nas páginas dos manuais.

Quadro 7 - Aspectos de fonética e ortografia – Manual *Cumbre*.

Fonética e ortografia	
CUMBRE (B1/B2)	
<ul style="list-style-type: none"> • Para analisar esse nível linguístico, na organização do manual consideramos a divisão: “Ortografía y pronunciación”. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Variantes ortográficas: qué/que; quién/quien; cuál/cual; cómo/como; dónde/donde; cuándo/cuando. (p.18) ○ Variantes na pronúncia: z, ce, ci. (p. 28) ○ Acento tônico na palavra. (p.38) ○ Regras de acentuação gráfica. (p.48) ○ Pronúncia e ênfase do pronome sujeito. (p.62) ○ Valores fonéticos: gu + e/i; G e J. (p.72) ○ Diferentes acentos hispanos. (p.82) ○ Regras de grafia para B e V. (p.92) ○ Hiato e ditongos. (p.106) ○ Entonação em orações complexas, com pausas intermediárias. (p.116) ○ Separação silábica ao fim de linha e grupos de letras (pp.126, 136) ○ Tritongos – pronúncia e acentuação gráfica. (p.150) ○ Grafia e pronúncia de h, k, que, qui. (p.160) ○ Grafia e pronúncia de x, ch, e ll. (p.170) 	

Cumbre

O manual apresenta um espaço específico para tratar das questões de fonética e ortografia da língua espanhola, que ocupa metade de uma página em cada unidade. Apresenta exercícios auditivos para praticar a compreensão identificando os sons e reproduzindo a pronúncia.

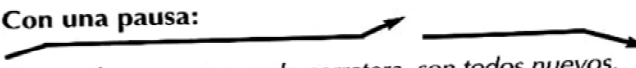
O manual apresenta noções fonológicas e ortográficas da língua espanhola, começando por algumas variantes ortográficas (qué/que; quién/quien; cuál/cual; cómo/como; dónde/donde; cuándo/cuando), variantes na pronúncia com as letras (z; ce;ci), acento tônico e regras de acentuação gráfica, pronúncia com ênfase no pronome sujeito, valores fonéticos das letras (gu +e/i; G e J), diferenças em acentos hispanos, regras de grafia para as letras (B e V), hiatos e ditongos, entonação em orações complexas, com pausas intermediárias, separação silábica ao fim de linha e grupos de letras, pronúncia e acentuação gráfica de tritongos, grafia e pronúncia das letras (h, k, que, qui) e grafia e pronúncia das letras (x, ch, e ll).

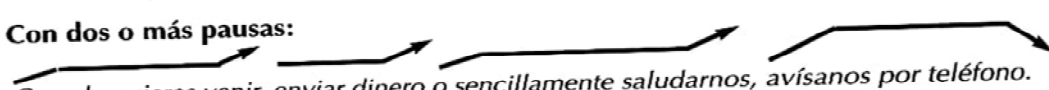
Abaixo, exemplificamos os seguintes casos que nos chamaram a atenção no modo como abordam, já que na maioria dos manuais, dificilmente se encontra este tipo de apresentação no tratamento fonético:

Imagem 1 - Entonação em orações complexas com pausas intermediárias.

(Cumbre)

Pronunciación.
La entonación en oraciones complejas, con pausas intermedias.

a) **Con una pausa:**

Los coches que ves por la carretera, son todos nuevos.

b) **Con dos o más pausas:**

Cuando quieras venir, enviar dinero o sencillamente saludarnos, avísanos por teléfono.

c) **Escucha y repite.**

1. Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche.
2. Si tu hermano me ayuda, acabaré pronto.
3. Aunque apruebes el examen, debes seguir estudiando.
4. Cuando hayas desayunado y te hayas arreglado, ya podrás salir.
5. Aunque lloren y griten, no les hagas caso.
6. Aunque llegues temprano, no lograrás ser el primero.

116
ciento dieciséis

Os enunciados são apresentados com contornos entonacionais. Esse tipo de tratamento para a prática da pronúncia e da entonação, geralmente é encontrado em livros para cursos acadêmicos.

Imagem 2 - Ortografia e pronúncia de: x, ch, e ll. (Cumbre)

Ortografía y pronunciación.

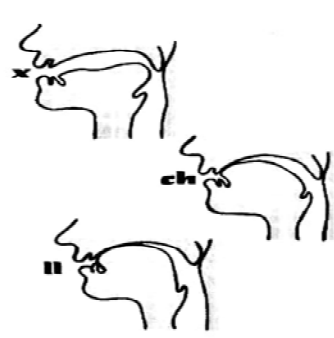
a) **Anota.**

- La **x** equivale, en la pronunciación, a dos consonantes (ks):
exacto, exceso, flexible, sexto.

nota: En México, las palabras referidas a ciudades o pueblos la **x** se pronuncia como *j* [x], aunque conservan la grafía **x**:
México, Oaxaca.

- La **ch** se pronuncia como si fuese una sola consonante, con el valor [tʃ]:
ocho, chino, coche, chamaco.
- La **ll** también se pronuncia como si fuese una sola consonante, con el valor [ʎ]:
ella, llanura, llover, llevar.

b) **Escucha y repite:**
 llave, llorar, muchacho, sexto, coche, llenar, lluvia, mexicano, noche, examen, extranjero, ficha, excelente, llamar, texto, millón, echar, chamaco, exactamente, máximo, sello, hecho, silla, exterior, anillo, mucho, hallar, muchacha, lleno.



170
ciento setenta

A ortografia e pronúncia das letras **x**, **ch** e **ll** vêm acompanhadas de uma imagem que representa o aparelho articulatório. O posicionamento da língua para articular os sons é demonstrado na imagem.

Também, quisemos destacar as explicações oferecidas para a grafia das letras **B** e **V**, já que, no caso do português, estas letras possuem sons e grafia diferentes. Enquanto que, para os hispanofalantes se faz a diferenciação das letras pela grafia, mas na oralidade, os sons são idênticos.

Imagem 3 - Regras de grafia para B e V. (Cumbre)

Pronunciación.

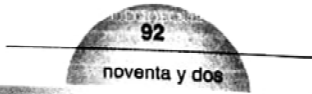
La **b** y la **v** se pronuncian de igual manera. Por esa razón es muy común que se cometan errores ortográficos al escribir palabras con estos sonidos. Éstas son algunas reglas básicas en el uso de **b** o **v**:

a. Se escriben con *v*, entre otros casos:

- los pretéritos de indefinido de los verbos acabados en *-uve* y sus derivados: *anduve, tuvieron*, etc. (se exceptúa *haber* y sus derivados).
- las palabras que empiezan por *ad-*, cuando sigue el sonido [b]: *adversario, advenedizo*.
- las palabras acabadas en *-ava, -avo, -ave, -eva, -eve, -evo, -ivo*: *octavo, nocivo*.
- las palabras que acaban en *-ívoro, -ívora* (con sus correspondientes femeninos y plurales): *carnívoro, insectívora*.

b. Se escriben con *b*, entre otros casos:

- las terminaciones del imperfecto de indicativo (en *-aba, -abas*, etc.): *terminaba, acababas*.
- las palabras que empiezan con *bi-, bis-, biz-*: *bisabuelo, biznieto*.
- las palabras acabadas en *-bundo/a, -bilidad*: *meditabundo, amabilidad*.
- cuando el sonido [b] va seguido de otra consonante (*r, l*): *blanco, broma*.



Quadro 8 - Aspectos de fonética e ortografia – Manual *Gente 2*.

Fonética e ortografia	
GENTE 2	
(B1)	
•	Para analisar esse nível linguístico, na organização do manual consideramos a divisão dedicada às regras da língua estudada: “Sistema formal”.
○	O manual não apresenta regras fonológicas ou qualquer atividade ou vocabulário que remeta especificamente a estas questões.
○	Não há explicações sobre ortografia de letras, de sílabas ou de palavras.
○	No ‘sistema formal’ há orientações gramaticais para que o aluno possa se expressar por escrito e oralmente.
○	A pronúncia é praticada a partir da compreensão leitora e auditiva desde uma variedade de gêneros textuais e documentos de áudio.

Gente 2

O que se diz na apresentação do *Gente 2* com relação à fonética, é, pois, que o manual contém documentos sonoros e pautas gerais para o uso, obtidos a partir de um amplo arquivo de gravações com textos espontâneos de falantes que refletem diversas variantes dialetais da Espanha e da América Hispânica. Segundo os autores, o manual permite que o aluno pratique em casa ou em um centro de autoaprendizagem a compreensão auditiva, a pronúncia e a entonação.

O *Gente 2* se trata de um manual que trabalha os processos de comunicação mediante tarefas, incorporando atividades nocional-funcionais, e que trabalha diferentes tipos de conteúdos gramaticais, léxicos, pragmáticos e culturais, e com menos frequência, o nível fonológico, pois não há um espaço concreto dedicado às questões fonéticas e atividades sobre.

Há uma diversidade de textos propostos, os quais em sua maioria estão orientados à compreensão leitora, à prática de funções comunicativas como estruturas próprias da língua espanhola ou à ampliação de vocabulário, e conhecimento cultural.

As capacidades de reconhecer e discriminar sons, o sotaque, entonação, etc., neste manual são adquiridas por meio das audições, sem orientações teóricas. Ou seja, tanto fonética quanto ortograficamente, estes níveis são apresentados de modo implícito por meio das tarefas propostas no manual que colocam em ação habilidades comunicativas de expressão oral e compreensão auditiva.

Quadro 9 - Aspectos de fonética e ortografia – Manual *Nuevo Ven 1*.

Fonética e ortografia	
<u>NUEVO VEN 1</u>	
(A1)	
<ul style="list-style-type: none"> • Para analisar esse nível linguístico, na organização do manual consideramos a divisão dedicada especificamente a estes aspectos: Pronunciación y ortografía e também a parte de “Contenidos gramaticales”. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Letras do alfabeto. (p.12) ○ Sinais de pontuação. (pp.12,120, 168) ○ Sílabas tônicas. (pp.24, 36, 132, 180) ○ Acentuação. (p.48) 	

- Letra **x**. (p.60)
- Letras **r/rr**. (p.72)
- Letras **c e z**. (p.84)
- Sons **k, c, qu**. (p.96)
- Letra **ñ**. (p.108)
- Som **g**. (p.144)
- Sons **b e v**. (p.156)

Nuevo Ven 1

O manual apresenta especificamente uma divisão para trabalhar a pronúncia, entonação e ortografia, com breves regras gramaticais e exercícios auditivos para praticar a compreensão identificando os sons e reproduzindo a pronúncia.

Visivelmente, o manual apresenta noções fonológicas da língua espanhola, começando pelo alfabeto, sua grafia e sons correspondentes, como também sinais de pontuação; sílaba tônica e acentuação, assim como os sons e usos de algumas letras (x; r/rr; c e z; k, c e qu; ñ; g; b e v).

Para exemplificar, destacamos também o uso das letras B e V:

Imagem 4 - Sons B e V. (Nuevo Ven 1)

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

1 **ESCUCHA y repite.**

a. bebía c. vacaciones e. subvención g. vivo
b. Bolivia d. absorber f. volver h. obvio

2 **Escucha y SEÑALA qué palabras escuchas.**

a. ☐ be ☐ pe c. ☐ Simbad ☐ sin par e. ☐ pista ☐ vista
b. ☐ vida ☐ pida d. ☐ beso ☐ peso f. ☐ boca ☐ poca

3 **ESCUCHA unas palabras. Sólo marca (✓) si cada una tiene el sonido /b/ (con be o con uve).**

	a	b	c	d	e
SI					
NO					

156 • ciento cincuenta y seis

Observa:
En español no se distingue en la pronunciación entre /b/ y /v/.

Diferentemente do manual anterior, o que se apresenta são os sons das letras B e V. Não há regras de escrita na diferenciação da escrita destas letras.

Quadro 10 - Aspectos de fonética e ortografia – Manual *Pasaporte*.

Fonética e ortografia	
PASAPORTE	
(A2)	
<ul style="list-style-type: none"> • Na organização do manual, consideramos as divisões: “Competencia fonética y ortográfica”. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Acentuação ortográfica. (p.12) ○ Silabeo. (p.18) ○ Ortografia de palavras: <i>por qué/porque</i>. (p.23) ○ Separação em sílabas de grupos de letras e de consoantes. (pp.24, 96) ○ Delimitação silábica. (p.102) ○ União de vogais. (p.108) ○ Ditongos e hiatos. (p.123) ○ Tritongos. (p.130) ○ Letras b e v. (p.135) ○ Letras c e z. (p.39) ○ Letra x. (p.157) ○ Pronúncia de grupos consonânticos. (pp.44, 66, 73, 80) ○ Pronúncia: <i>seseo</i>. (p.52) ○ Acentuação dos imperativos. (p.163) 	

Pasaporte

Assim como o manual anterior, o *Pasaporte* também possui uma divisão específica para as questões fonética e ortográfica da língua espanhola: Competência fonética e ortográfica.

No *Pasaporte*, encontramos um número considerável de regras e atividades para o nível fonológico e ortográfico como: os sons e usos de algumas letras (b e v; c e z; x); pronúncia de grupos consonânticos (cr; cl; cc; c + consoante; br; bl; bs; tr; dr; pr; pl); a união de vogais na cadeia oral (ex.: *Juancho se ha enfadado porque sus compañeros se han reído de él*); delimitação silábica em relação à junção das palavras ao pronunciar as frases (ex.: *e-nel-par-que-hay-mu-cho-sár-bo-les*); a pronúncia ‘silabeada’ de palavras; ainda na pronúncia a questão do *seseo*; separação de sílabas de grupos de letras e de consoantes; conhecimento de ditongos, tritongos e hiatos; regras de acentuação ortográfica; acentuação de verbos no modo imperativo e usos de *por qué/porque*.

Abaixo, apresentamos alguns exemplos retirados do livro:

Imagem 5 - União de vogais. (Pasaporte)

5 Competencia fonética y ortográfica: la unión de vocales en la cadena hablada.

La unión de vocales.

a. Lee estas frases y escucha los fragmentos.

1. Juancho se ha enfadado porque sus compañeros se han reído de él.
2. A mi abuela no le gusta el arte moderno.
3. Después de mucho discutir sobre el nuevo contrato tuve que ceder y aceptar su propuesta.


– Escucha otra vez y repite.

Ahora tú.

b. Lee estas frases en voz alta y después compáralas con el audio.

1. No está permitido fumar en la empresa.
2. ¿Sabes si a Juan le han subido el sueldo?
3. Sé inglés perfectamente y un poco de alemán.

¿Te has fijado cómo se unen las vocales en negrita?: cuando hablamos, unimos las vocales finales de las palabras con las vocales iniciales de la siguiente palabra.



No exemplo acima, se demonstra a união de vogais ao pronunciar um enunciando.

Imagem 6 - Delimitação silábica. (Pasaporte)

5 Competencia fonética y ortográfica: la unión de palabras en la cadena hablada.

Delimitación silábica.

a. Tu profesor lee en voz alta cada frase respetando la separación y la clase repite.

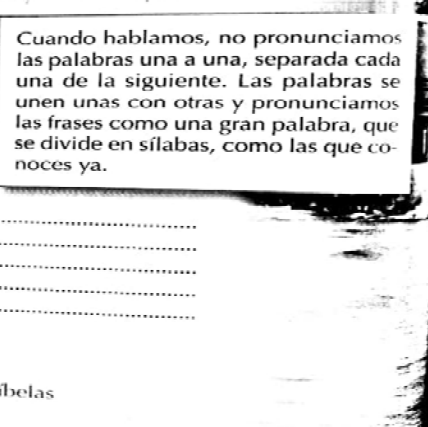
DO

Cuando hablamos, no pronunciamos las palabras una a una, separada cada una de la siguiente. Las palabras se unen unas con otras y pronunciamos las frases como una gran palabra, que se divide en sílabas, como las que conoces ya.

1. va-mo-sa-ca-sa
2. e-nel-par-que-hay-mu-cho-sár-bo-les
3. (*jes-te-s-el-re-ga-lo-pa-ra-lo-sa-mi-gos-dE:-lena
4. te: -a-rre-gla-do-lo-s-do-sor-de-na-do-res
5. me:n-con-tra-do-co-nÓs-ca-re-nel-me-tro

(*) e: léela como una e un poco más larga.

– ¿Sabes qué dicen las frases? Léelas otra vez en voz alta y escríbelas correctamente al lado.



Na imagem 6, o aspecto apresentado é a delimitação silábica em relação à junção das palavras ao pronunciar as frases.

Imagem 7 - Letras B e V. (Pasaporte)

3 Competencia fonética y ortográfica: la b y la v.

¿Be o uve?

a. Escucha estas formas verbales, escríbelas y colócalas en el cuadro.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.


Ahora escucha.

b. Escucha estos verbos: ¿hay alguna diferencia en el sonido [b] de las diferentes palabras?

✓ Las terminaciones del imperfecto de los verbos en -AR se escriben siempre con **b**.

✓ Las terminaciones del indefinido de *estar*, *andar*, *tener* (y sus compuestos: *contener*, *detener*, *obtener*, etc.) se escriben con **v**.

Imperfecto	Indefinido



Usos de B ou V para chamar atenção para as desinências do tempo pretérito imperfeito.

Quadro 11 - Aspectos de fonética e ortografia – Manual *Bitácora 4*.

Fonética e ortografia
BITÁCORA 4 (B1/B2)
<ul style="list-style-type: none"> Na organização do manual, consideramos a divisão: “Agenda de aprendizaje” e o “Resumen gramatical”. Não há regras ou atividades específicas sobre aspectos fonológicos. Ortografia de palavras: <i>recordar</i>, <i>olvidar/olvidarse</i>, <i>acordarse de</i>. (p.49) Ortografia de palavras: <i>saber/saberse</i>. (p.110)

Bitácora 4

Assim como o Gente 2, o *Bitácora* também demonstra carência de aspectos fonológicos. Também, pouco se trabalha na ortografia de letras, de sílabas ou de palavras.

Na divisão chamada ‘Agenda de aprendizagem’, o manual apresenta recursos gramaticais para a respectiva unidade. No ‘Resumo gramatical’ ao final do livro também não há regras fonológicas ou de ortografia.

Embora os aspectos fonológicos não estejam presentes explicitamente, os autores do manual afirmam que os documentos auditivos possuem diferentes variedades prosódicas, com vozes de espanhóis e de hispano-americanos falando com naturalidade, de modo que não soam artificiais. Ou seja, a partir da leitura de diversos gêneros textuais e de realização de atividades de discussões temáticas, as questões teóricas fonéticas são trabalhadas implicitamente na expressão oral, e a compreensão auditiva é praticada a partir dos documentos de áudio.

4.6.3 Morfologia mínima

A morfologia se ocupa de estudar a forma e as combinações dos componentes internos das palavras.

Neste momento, passamos para a análise dos componentes estruturais da formação de palavras: lexema, morfemas flexivos, morfemas derivativos e nexivos.

A seguir, iremos verificar quais aspectos linguísticos que compõem a morfologia da língua espanhola estão presentes em cada manual nos quadros abaixo.

Quadro 12 - Elementos de morfologia mínima – Manual *Cumbre*.

Morfologia mínima
<u>CUMBRE</u> (B1/B2)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Morfemas flexivos. (pp.58, 60) ○ Morfemas derivativos. (pp.70, 114, 126, 147, 161, 171)

Cumbre

Como elementos mórficos flexivos no *Cumbre*, identificamos terminações que indicam conjugação de verbos no modo subjuntivo apresentando as duas formas aceitáveis:

Imagen 8 - Morfemas flexivos. (Cumbre)

Gramática		
Formas del Subjuntivo		
	Presente	Imperfecto
	Contaminar:	
(yo)	contamine	contaminara/-nase
(tú)	contamines	contaminaras/-nases
(él/ella)	contamine	contaminara/-nase
(nosotros/as)	contaminemos	contamináramos/-násemos
(vosotros/as)	contaminéis	contaminarais/-naseis
(ellos/as)	contaminen	contaminaran/-nasen
	Vivir:	
(yo)	viva	viviera/-iese
(tú)	vivas	vivieras/-ieses
(él/ella)	viva	viviera/-ese
(nosotros/as)	vivamos	viviéramos/-ésemos
(vosotros/as)	viváis	vivierais/-ieseis
(ellos/as)	vivan	vivieran/-iesen

Imagen 9 - Morfemas derivativos. (Cumbre)

En busca de la palabra

a) Este es el significado que aportan cada uno de los siguientes prefijos en español:

per-	de un lado a otro, completamente
re-	de nuevo
retro-	hacia atrás
ultra-	más allá
ab-, abs-	apartamento, distancia (de algo)
des-	separado, que ha cesado o acabado
omni-	todo
ex-	fuera de
circun-	alrededor de
infra-	por debajo de
archi-	muy, sobradamente

b) Con la información anterior, explica el significado de las siguientes palabras.

archiconocido	omnipresente
retroceso	abstinencia
perforación	exportar
infravalorar	ultraconservadora
reformular	neoliberal
desactivar	archifamosa
extraer	ultrasonido
omnipotente	absorber
(leche) desnatada	desmontar

Imagen 10 - Morfemas derivativos. (Cumbre)

Gramática

Observa

vender > vend-ed-or/-ora (= persona que vende)

dirigir > dir-ect-or/-ora (= persona que dirige)

po:

ad palabras siguiendo el modelo del recuadro y explicad su significado.

distribuir	dirigir
presentar	comprar

No *Cumbre*, os morfemas derivativos estão mais evidentes. Nos exemplos das imagens 9 e 10 acima, há uma pequena lista de prefixos e o significados que eles acrescentam quando são unidos às palavras, juntamente com atividades práticas.

Quadro 13 - Elementos de morfologia mínima – Manual *Gente 2*.

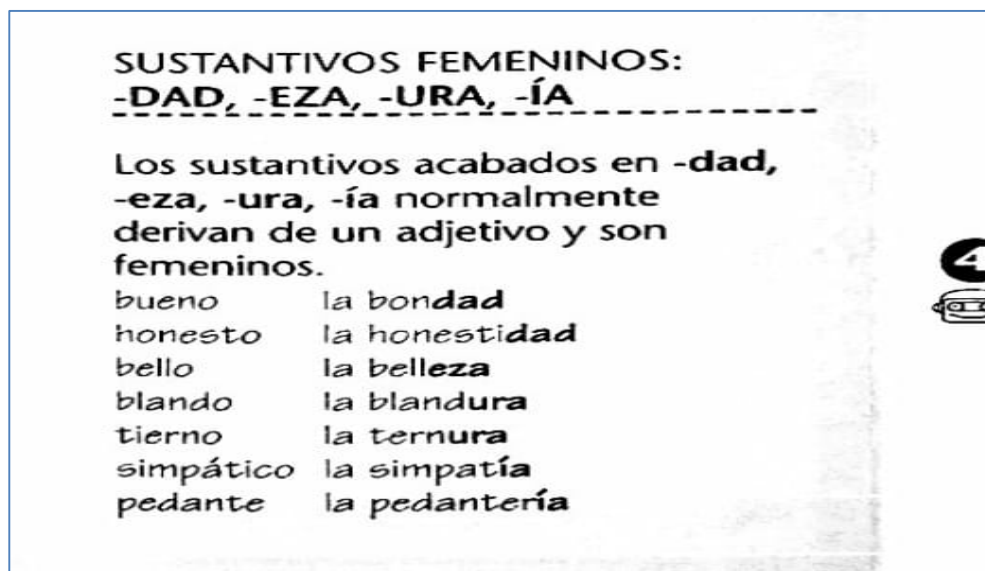
Morfologia mínima	
<u>GENTE 2</u> (B1)	
<ul style="list-style-type: none"> Na organização do manual, consideramos na divisão 'Sistema formal' os morfemas que estão destacados em negrito no manual para chamar a atenção dos mesmos na sua utilização. 	
<ul style="list-style-type: none"> Morfemas flexivos. (pp.12,13, 43, 52, 53, 72) Morfemas derivativos. (pp.13, 44) 	

Gente 2

Nos procedimentos de formação de palavras, identificamos no *Gente 2* morfemas principalmente flexivos, que constituem marcas de conjugação, pessoa, modo, tempo, aspecto, gênero e número. Diferentemente do *Cumbre*, este manual apresentou um número um pouco maior de morfemas flexivos.

Os morfemas derivativos, todos por sufixação representam significados variados e o gênero dos adjetivos. Ainda identificamos sufixo de modalidade terminados em *-mente* para formar advérbios.

Imagem 11 - Morfemas derivativos. (Gente 2)



Esta é, basicamente, a única explicação que o manual oferece para demonstrar algumas terminações que correspondem ao gênero feminino dos substantivos.

Quadro 14 - Elementos de morfologia mínima – Manual *Nuevo Ven 1*.

Morfología mínima	
NUEVO VEN 1	
(A1)	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Consideramos os morfemas que estão destacados em negrito no manual para chamar a atenção dos mesmos na sua utilização encontrados na divisão “Contenidos gramaticales” do manual. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Morfemas flexivos. (pp.14, 26, 27, 38, 50, 62, 86, 134, 158, 159) ○ Morfemas derivativos. (pp.14, 26, 98, 122) 	

Nuevo Ven 1

Identificamos no *Nuevo Ven 1* morfemas, em sua maioria flexivos, os quais correspondem às marcas de conjugação, pessoa, modo, tempo, aspecto, gênero e número.

Na mesma página, há morfemas flexivos e morfemas derivativos por sufixação.

Imagem 12 - Morfemas flexivos e derivativos. (Nuevo Ven 1)

11 Masculino y femenino de nombres y adjetivos

Masculino	Femenino
camarero	camarera
español	española

Algunas terminaciones son iguales para los dos géneros; en general, son las terminadas en **-e** y **-a** y en **-í** acentuada:

artista cantante marroquí (i acentuada)

COMPLETA el cuadro con las palabras que faltan.

	Nacionalidad		País
-o/a	colombiano brasileño italiano	colombiana brasileña italiana	Colombia Polonia México
-ense	estadounidense costarricense Nicaragua Canadá
-í	iraní		Marruecos
-consonante/-a	francés alemán	francesa alemana	Francia Portugal España

Em relação aos dois manuais anteriores, o *Nuevo Ven 1* apresenta uma quantidade mais expressiva de morfemas flexivos para demonstrar as terminações das conjugações dos verbos. Os exercícios são, em sua maioria, para completar espaços praticando a conjugação dos verbos em determinado modo e tempo verbais.

Da mesma forma, no caso dos morfemas derivativos, as atividades são para completar espaços, também para identificar o gênero das palavras e nacionalidade.

Quadro 15 - Elementos de morfologia mínima – Manual *Pasaporte*.

Morfologia mínima	
PASAPORTE	
(A2)	
○	Consideramos os morfemas que estão destacados no manual para chamar a atenção dos mesmos na sua utilização.
○	Morfemas flexivos. (pp.17, 60, 151, 174, 181)
○	Morfemas derivativos. (p.76)

Pasaporte

No *Pasaporte*, encontramos morfemas flexivos de marcas de conjugação, pessoa, modo, tempo, aspecto, gênero e número. E de morfema derivativo, encontramos sufixos de formas não pessoais do particípio, gênero e profissão.

Imagem 13 - Morfemas flexivos e derivativos. (Pasaporte)

Ámbito Personal

Completa las reglas correspondientes a cada columna.

Los sustantivos

Los sustantivos terminados en **-o** son generalmente

Los sustantivos terminados en **-a** son generalmente

Los sustantivos que terminan en **-ema** son

Los sustantivos que terminan en **-or** son generalmente

Los sustantivos que terminan en **-ista** pueden ser

¿Problema?

b. Cambia el género de estas palabras.

1. La amiga
2. El lector
3. El perro
4. El doctor
5. La chica
6. La entrenadora
7. El vecino
8. La gata
9. La periodista

El género

Masculino **-o** cambia a femenino **-a**.

Algunas palabras tienen el masculino en **-or** y el femenino en **-ora**.

Especiales

actor	actriz
emperador	emperatriz

¡Ojo!
la mano
la radio
la foto

No exemplo da imagem 13, há morfemas flexivos que correspondem ao gênero dos substantivos. No exemplo acima, são apresentados basicamente cinco terminações que correspondem à identificação de palavras femininas ou masculinas. Sabe-se que na realidade existem várias outras terminações que para formar ou identificar o gênero das palavras. Mas o manual apenas apresenta cinco formas básicas, sem muitas explicações. No exercício, os alunos devem trocar o gênero das palavras pedidas na lição, e completar as regras correspondentes ao feminino ou masculino. Além disso, o manual chama a atenção para casos excepcionais de gênero, cuja identificação depende do artigo determinado ou indeterminado utilizado.

Quadro 16 - Elementos de morfologia mínima – Manual *Bitácora 4*.

Morfologia mínima	
BITÁCORA 4 (B1/B2)	
○	Consideramos os morfemas que estão destacados no manual para chamar a atenção dos mesmos na sua utilização.
○	Morfemas flexivos. (pp.117, 118, 134 136)
○	Morfemas derivativos. (pp. 51,132)

Bitácora 4

No *Bitácora 4*, há alguns morfemas flexivos de marcas de conjugação, pessoa, modo, tempo, aspecto, gênero e número. Estes morfemas somente aparecem de modo explícito no resumo gramatical do manual, nas últimas páginas.

Imagem 14 - Morfemas flexivos. (Bitácora 4)

Tiempos verbales					
Presente de subjuntivo					
Regulares					
hablar		comer		vivir	
hable		coma		viva	
hables		comas		vivas	
hable		coma		viva	
hablemos		comamos		vivamos	
habléis		comáis		viváis	
hablen		coman		vivan	
Irregulares					
querer		poder		jugar	
quiera		pueda		juegue	
quieras		puedas		juegues	
quiera		pueda		juegue	
queramos		podamos		juguemos	
queráis		podáis		juguéis	
quieran		puedan		jueguen	
<p>Muchos verbos que presentan una irregularidad en la primera persona del presente de Indicativo tienen esa misma irregularidad en todas las personas del presente de subjuntivo. Esto incluye los verbos con cambio vocálico e-i (pedir, seguir, reír...) y con cambio z-zc (conocer).</p>					
tener (tengo)					
tenga					
tengas					
tenga					
tengamos					
tengáis					
tengan					
hago	—	haga...	vengo	—	venga...
conozco	—	conozca...	digo	—	diga...
pongo	—	ponga...	oigo	—	oiga...
salgo	—	salga...	pido	—	pida...

No exemplo, estão destacadas as terminações de verbos no modo subjuntivo, juntamente com algumas regras que explicam as irregularidades nas raízes dos verbos.

Encontramos também morfemas derivativos por prefixação com apresentação de regras, e morfemas de sufixação com formas não verbais do gerúndio. No exemplo abaixo, podemos ver os morfemas de prefixação de adjetivos qualificativos.

Imagem 15 - Morfemas derivativos. (Bitácora 4)

Reglas y ejemplos
Prefijación de los adjetivos calificativos: de-, des-, in-, im-, a-

4

des-	i-/in-/im-	a-
contento - des contento	legal - ile gal	típico - at ípico
agradable - des agradable	justo - in justo	político - ap olítico
conocido - des conocido	correcto - in correcto	
	personal - im personal	

Probamos a formar el antónimo de los siguientes adjetivos añadiendo uno de los prefijos anteriores, los escribimos en la tabla y comprobamos con un diccionario.

normal	motivado
interesado	mortal
paciente	posible
capaz	solidario

! Es muy difícil prever cómo se forman los contrarios de los adjetivos en español. Apréndelos como palabras nuevas.

A pequena lista de adjetivos qualificativos aparece unida a alguns prefixos que dão origem ao antônimo das palavras. Nesta lista, o aluno precisa deduzir esta transformação, pois somente na atividade solicitada é que se fala que os prefixos formam antônimos quando unidos aos adjetivos qualificativos apresentados.

4.6.4 Morfologia máxima

Dando continuidade à nossa análise morfológica, a seguir, iremos analisar objetivamente se os manuais apresentam em suas unidades: classes gramaticais (grupo do nome, grupo do verbo), concordância nominal e verbal.

Quadro 17 - Elementos de morfologia máxima – Manual *Cumbre*.

Morfologia máxima
<u>CUMBRE</u> (B1/B2)
Grupo do nome: substantivo, adjetivos, determinativos, pronome.
<u>Substantivos</u>
○ Vocabulários diversos (pp.12, 14, 38, 110, 130)
<u>Adjetivos</u>
○ Adjetivos qualificativos e determinativos. (pp.14, 15, 19, 24, 28, 29, 35, 39, 44, 110, 117)
○ Grau do adjetivo. (pp.23, 24)

<u>Pronome</u>
○ Pronomes. (pp.15, 67, 68 147, 160)
Grupo do verbo: verbo, advérbio.
<u>Verbos</u>
○ Verbos e perífrases verbais. (pp.17, 25, 26, 34, 58, 60, 70, 133)
<u>Advérbios</u>
○ Advérbios. (p.38)

Cumbre

Ao analisarmos as categorias gramaticais do grupo do nome, buscamos listas de vocabulários diversos, e no grupo do verbo, buscamos as listas de verbos conjugados.

No grupo do nome, verificamos que o número de adjetivos é predominante, em relação à quantidade de listas de substantivos e dos tipos de pronomes.

Para exemplificar, selecionamos a categoria dos pronomes, já que se trata de um dos temas que exige certo cuidado na sua utilização, e que também se caracteriza por ser uma das classes gramaticais mais complexas de estudar em todos os níveis de domínio da língua espanhola.

Imagem 16 - Grupo do nome. (Cumbre)

Dialogad en parejas, según el modelo.

- ¿**Te** has quedado en tu casa el fin de semana?

- Sí/No **me** he quedado en casa este fin de semana.

1. Verte (los amigos/as).
2. Sentirte a gusto con los compañeros/as.
3. Encontrarte (ellos/as - a ti) en la calle.
4. Acercarte a la cultura latina.
5. Obligarte (tus padres) a estudiar.
6. Acostumbrarte a comer poco.
7. Saludarte (los compañeros/as de trabajo) por la mañana.
8. Darte el premio.

Se dice así

Observa el uso y valor de me

a) Como reflexivo:

- Me siento como rodeado por un muro.
- Me he acercado más a la cultura latina.

b) Como complemento indirecto:

- En casa me hablaban en castellano.

c) Como objeto directo:

- El pasado me ha dado alcance.

A regra apresentada no manual mostra o uso e valor do pronome **me** em três casos: como pronome reflexivo, como complemento indireto e como objeto direto. Estas três formas de uso do pronome não estão apresentadas com regras que expliquem o porquê de determinado valor. Ao lado, na atividade se pede para que os alunos dialoguem em dupla seguindo o modelo proposto.

Na qualidade de comunicativo e integral, o manual mescla distintas atividades estruturais, que envolvem o raciocínio dos alunos e as quatro destrezas. Dessa forma vai estimulando a competência linguística dos seus aprendizes.

Quadro 18 - Elementos de morfologia máxima – Manual *Gente 2*.

Morfologia máxima	
<u>GENTE 2</u>	
(B1)	
Grupo do nome: substantivo, adjetivos, determinativos, pronome.	
<u>Substantivos</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulários diversos (pp.13, 27, 42, 44, 50, 52, 57, 73, 103) ○ Gênero dos substantivos. (pp.13, 42) 	
<u>Adjetivos</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adjetivos qualificativos e determinativos. (pp.9, 11, 13, 63, 73, 92, 93, 103) ○ Grau do adjetivo. (p.32) 	
<u>Pronome</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pronomes. (pp.12, 32, 42, 73, 112) 	
Grupo do verbo: verbo, advérbio.	
<u>Verbos</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Verbos e perífrases verbais. (pp.12, 13, 43, 52, 53, 62, 72, 92) 	
<u>Advérbios</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Advérbios. (pp.44, 63, 92, 93) 	

Gente 2

Nas categorias gramaticais do grupo nome, identificamos algumas listas de vocabulários explícitos, e outros vocabulários integrados às atividades, também adjetivos qualificativos e determinativos e grau do adjetivo, e tipos de pronomes.

As classificações dos substantivos, em sua maioria, não são tratadas de modo especificado, isto é, não estão identificados como: comuns ou próprios, concretos ou abstratos, contáveis ou não contáveis, individuais, simples ou compostos, primitivos ou derivados, e coletivos.

No grupo do verbo, verificamos de um modo geral as páginas que apresentam verbos conjugados, de critérios fônicos, morfológicos, sintáticos ou léxico-semânticos.

Na imagem a seguir, exemplificamos algumas categorias:

Imagem 17 - Grupo do nome e do verbo. (Gente 2)

18

gente y cosas

VERBOS IRREGULARES

GER	IR	PODER
se: i	vaya	pueda
se: e	vayas	puedas
se: a	vaya	pueda
se: mos	vayamos	podamos
se: is	vayáis	podáis
se: n	vayan	puedan

HABER	hay-	TENER	teng-
PONER	pong-	DECIR	dig-
HAZER	hag-	SALIR	salg-
VENIR	veng-	SABER	sap-

LO / LA / LOS / LAS

• María siempre lleva el reloj en la derecha.
 • Pues hoy lo lleva en la izquierda.

SE: IMPERSONALIDAD

Lo hace todo el mundo, o no importa quién lo hace

Se dice que... Se usa para...

Procesos que suceden sin que intervengan las personas

Hay unas puertas que **se** abren y **se** cierran solas.
 Esta planta **se** ha secado.
 Los vasos de cristal **se** rompen muy fácilmente.

SE ME/TE... INVOLUNTARIEDAD

Se me ha caído al suelo y **se me** ha roto. (= Lo he tirado al suelo y lo he roto sin querer.)

• ¡Qué mal, **¿se te** ha quemado algo?
 • No, **se me** ha estropeado la cafetera.

3 ¿De qué están hablando?
 Escucha a estas personas que juegan a adivinar objetos.
 Señala cuál de ellos crees que describen en cada caso.

4 ¿El reloj lo lleva en la izquierda?
 Todas llevan las mismas cosas, pero cada una es diferente.

María Laura

María Eugenia

María Emilia

María de la O

En grupos de cuatro: uno de vosotros elige mentalmente una de estas mujeres, y los otros tres deben averiguar cuál es. Tienen que hacerle preguntas, por turnos. Sólo puedes proponer la solución después de oír la respuesta a tu pregunta.

• ¿El reloj lo lleva en la izquierda?
 • Sí.
 • ¿El sombrero lo lleva en la mano derecha?
 • Sí.
 • ¿Las gafas las lleva en el bolsillo izquierdo?
 • No.
 • ¿El billete lo ha comprado en GentiViajes?
 • Sí.
 • ¿Es...

83
 Cincuenta y tres

Na imagem, há alguns verbos irregulares conjugados no modo subjuntivo, e outros que mostram apenas a raiz irregular para que os alunos acrescentem as terminações correspondentes a cada pronome, já demonstrados nos primeiros verbos conjugados acima.

Ainda na mesma coluna, destinada ao sistema formal da língua, há exemplos de como substituir o objeto direto por **lo, la, los, las**. Não há regras, apenas exemplos que servem de guia para o aprendiz. Ao lado, as atividades propõe a prática deste tema gramatical, além de estimular o conhecimento de novas palavras sobre o vocabulário de objetos variados.

O manual apresenta o uso do **se** de impessoalidade, com relação aos processos que acontecem sem intervenção da pessoa. Esta regra vem acompanhada de algumas frases como exemplo.

Além disso, está demonstrado em exemplos o uso dos pronomes **se + me, te...** para a questão da involuntariedade sobre acontecimentos. Não há regras, apenas exemplos.

Quadro 19 - Elementos de morfologia máxima – Manual *Nuevo Ven 1*.

Morfologia máxima
<u>NUEVO VEN 1</u>
(A1)
<ul style="list-style-type: none"> Na seleção das páginas para demonstração da presença de determinadas categorias gramaticais, consideramos as divisões específicas “Amplía tu vocabulario” e “Contenidos gramaticales”.
<p>Grupo do nome: substantivo, adjetivos, determinativos, pronome.</p> <p><u>Substantivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulários diversos. (pp.13, 17, 25, 37, 49, 61, 73, 85, 97, 109, 121, 133, 145, 157, 169, 181) Gênero e número dos substantivos. (pp.14, 26) <p><u>Adjetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Adjetivos qualificativos e determinativos. (pp.26, 38, 74, 133, 135, 146) Grau do adjetivo. (pp.147, 183) Gênero e número dos adjetivos qualificativos. (pp.14, 26, 86) Adjetivos apocopados. (p.135) Artigo. (pp.38, 50) <p><u>Pronome</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pronomes. (pp.27, 48, 87, 110, 111, 135, 146, 147, 171)
<p>Grupo do verbo: verbo, advérbio.</p> <p><u>Verbos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Verbos e perífrases verbais. (pp.15, 27, 39, 50, 51, 62, 63, 74, 75, 86, 98, 99, 110,

122, 123, 134, 158, 159, 182)
Advérbios
○ Advérbio. (pp.51)
Concordância nominal e verbal
○ Concordância nominal e verbal. (pp.110, 111, 171)

Nuevo Ven 1

Ao analisarmos as categorias gramaticais do grupo do nome, verificamos um número maior em relação a listas de vocabulários, incluindo gênero e número dos substantivos. Também estão presentes em quantidade expressiva adjetivos qualificativos e determinativos, gênero e número dos adjetivos, grau do adjetivo, adjetivos apocopados e artigos, além de regras sobre o uso de pronomes.

No grupo do verbo, existem várias listas de verbos conjugados em diferentes tempos, e um número inferior de advérbios. Há, também, algumas explicações sobre concordância nominal e verbal.

Selecionamos alguns exemplos presentes na mesma página:

Imagem 18 - Grupo do nome e do verbo. (Nuevo Ven 1)

Ir + a + Infinitivo

(Yo)	voy			
(Tú)	vas			
(Él/ella/Ud.)	va	a	+	comprar
(Nosotros/as)	vamos			
(Vosotros/as)	vais			
(Ellos/ellas/Uds.)	van			

• Expresa la intención de realizar una acción en un futuro inmediato.
Voy a comprar un coche el próximo mes.

ESCRIBE frases como en el ejemplo.

Silvia / tomar el sol - su amigo / comprar un bocadillo.
Silvia está tomando el sol y su amigo va a comprar un bocadillo.

a. tú / hablar por teléfono - yo / hablar más tarde

 b. los niños / jugar - nosotros / hacer la comida

 c. Sara / leer el periódico - Gabriel / dar un paseo

 d. tú / trabajar - yo / trabajar también

 e. José María / hacer la comida - tú / recoger la mesa

Colocación de los pronombres personales de complemento y reflexivos

Sujeto	Pronombres personales	
	Complemento directo	Reflexivo
(Yo)	me	me
(Tú)	te	te
(Él/ella/Ud.)	lo / le - la	se
(Nosotros/as)	nos	nos
(Vosotros/as)	os	os
(Ellos/as/Uds.)	los / les - las	se

• Los pronombres personales de objeto van antes del verbo cuando este tiene forma personal (yo, tú, él/ella/usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as/ustedes).
 • ¡Ya tengo el coche nuevo!
 • Sí, lo he visto en la calle. **Pr + V**

110 • ciento diez

Na imagem, podemos ver a regra de uso da perífrase do futuro, de modo bem direto. Na sequência, há uma atividade para praticar este tema escrevendo frases a partir do modelo proposto no manual.

Mais abaixo, há um quadro sobre os pronomes pessoais de complemento direto e os reflexivos, juntamente com explicações sobre a posição dos pronomes de objeto direto em relação ao verbo. Não há explicações sobre o que são os pronomes reflexivos.

Quadro 20 - Elementos de morfologia máxima – Manual *Pasaporte*.

Morfologia máxima	
<u>PASAPORTE</u>	
(A2)	
Grupo do nome: substantivo, adjetivos, determinativos, pronome.	
<u>Substantivos</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulários diversos. (pp.16, 33, 64, 65, 72, 78, 105, 117, 121, 145, 149, 154) ○ Gênero e número dos substantivos. (pp.16, 17, 32, 174) 	
<u>Adjetivos</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adjetivos qualificativos e determinativos. (pp.8, 33, 43, 64, 95, 106, 177) ○ Grau do adjetivo. (pp.94, 95, 116, 176) 	
<u>Pronome</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pronomes. (pp.66, 68, 73, 74, 107, 175, 176, 177) 	
Grupo do verbo: verbo, advérbio.	
<u>Verbos</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Verbos e perífrases verbais. (pp.10, 32, 36, 37, 60, 67, 76, 88, 100, 101, 117, 120, 121, 134, 144, 150, 151, 156, 157, 162, 163, 172, 178, 179, 180, 181) 	
<u>Advérbios</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Advérbios. (pp.67, 175) 	
<u>Concordância nominal e verbal</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concordância nominal e verbal. (pp.74, 151, 157, 175) 	


Pasaporte

No grupo do nome, há uma quantidade expressiva de listas de substantivos e o gênero e número dos substantivos que aparecem, em sua maioria, nas próprias atividades. Estão presentes adjetivos qualificativos e determinativos, assim como o grau dos adjetivos. Além de uma quantidade interessante de tipos de pronomes.

No grupo do verbo, as listas de verbos e perífrases verbais estão bem notórias no manual. Os advérbios aparecem em número menor. Há, também, algumas explicações sobre concordância nominal e verbal.

Para exemplificar, seleccionamos a imagem a seguir que apresenta o uso de pronomes em uma página inteira dedicada a este tema:

Imagem 19 - Grupo do nome. (Pasaporte)



¿Puedo probármelo?

A. compra

Objeto directo e indirecto

Directo:	<i>Compro flores.</i>	<i>Las compro.</i>
Indirecto:	<i>Compro flores a María.</i>	<i>Le compro flores.</i>
Directo e indirecto:	<i>Compro flores a María.</i>	<i>Se las compro.</i>

Objeto directo	Objeto indirecto
Yo	Me
Tú	Te
Él, usted	Lo
Ella, usted	La
Nosotros, nosotras	Nos
Vosotros, vosotras	Os
Ellos, ustedes	Los
Ellas, ustedes	Las

Le > Se Cuando el indirecto viene seguido de un directo, *le* se cambia a *se*.

Nos / Os / Los / Las > Se Cuando el indirecto viene seguido de un directo, *les* se cambia a *se*.

¿Lo has entendido bien?

c. Identifica a qué se refieren las frases y para quién es.

1. Se los compro, son muy baratos.	a. a mí	I. El reloj
2. Me la regala mi novio.	b. a ti	II. La blusa
3. Te lo voy a comprar.	c. para Alberto	III. Los calcetines
4. Nos las venden.	d. a nosotros	IV. Las sandalias

Descubre la regla.


d. Completa la regla.

Los pronombres van del verbo conjugado. Primero va el pronombre de objeto y después el de objeto Si el pronombre es *le* o *les* y va con un pronombre de objeto directo *lo*, *la*, *los* o *las*, cambia a

Aplica la regla.

e. Completa con los pronombres adecuados.

1. Estos pantalones me gustan mucho. voy a comprar.
2. Te quedan bien estas camisas. ¿..... llevas?
3. A Juan le gustan mucho las corbatas. Estas corbatas son muy bonitas. ¿..... compramos?
4. Mi hermano quiere ropa deportiva y yo compro.
5. ¿Te gusta mi abrigo? Pues regalo. Yo no me lo pongo nunca.
6. Me encanta tu camisa. ¿..... dejas para la fiesta de mañana?
7. Este paquete es para Elena. ¿..... das, por favor?
8. Queremos comprarnos esos zapatos, pero ahora no tenemos dinero. ¿..... compras tú y mañana te los pagamos?



No exemplo, primeiramente, o manual apresenta algumas frases com o uso de pronomes de objeto direto e indireto em frases separadas, e depois os dois casos ao mesmo tempo em uma única frase para demonstrar a substituição do objeto indireto de terceira pessoa **le/les** por **se**. Na sequência, há uma atividade com frases que estão com pronomes de objeto direto e indireto, cuja proposta é identificar a quem está direcionada cada frase.

Mais abaixo, há um quadro que pede para que o aluno complete as regras de posição dos pronomes de objeto direto e indireto, seguido por uma atividade de completar espaços com o uso destes pronomes.

Quadro 21 - Elementos de morfologia máxima – Manual *Bitácora 4*.

Morfologia máxima	
<u>BITÁCORA 4</u> (B1/B2)	
<ul style="list-style-type: none"> Na seleção das páginas para demonstração da presença de determinadas categorias gramaticais, consideramos a divisão “Agenda de aprendizaje”, parte do manual na qual estão orientações gramaticais para as unidades. 	
Grupo do nome: substantivo, adjetivos, determinativos, pronome.	
<p><u>Substantivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulários diversos. (pp.50, 63, 74, 98, 111, 117) Gênero e número dos substantivos. (pp.117) <p><u>Adjetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Adjetivos qualificativos e determinativos. (pp.25, 51, 61, 85, 88, 99, 115, 116, 123, 124) Grau do adjetivo. (pp.86, 119) Gênero e número dos adjetivos qualificativos. (pp.25, 118) Artigo. (pp.114) <p><u>Pronome</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pronomes. (pp.26, 39, 73, 98, 116, 121, 124, 125) 	
Grupo do verbo: verbo, advérbio.	
<p><u>Verbos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Verbos e perífrases verbais. (pp.25, 28, 38, 49, 52, 62, 64, 74, 75, 86, 97, 98, 100, 132, 133, 134) <p><u>Advérbio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Advérbios. (pp.38, 109, 122) 	
<p><u>Concordância nominal e verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Concordância nominal e verbal. (pp.98, 126) 	

Bitácora 4

No grupo do nome, o manual presenta um número razoável de listas de vocabulários e o gênero e número de substantivo. Estão presentes adjetivos qualificativos e determinativos, gênero e número dos adjetivos qualificativos, grau do adjetivo e artigos. Além de alguns tipos de pronomes.

No grupo do verbo, há um número expressivo de verbos e alguns advérbios. Há, também, explicações sobre concordância nominal e verbal.

Na imagem a seguir, podemos ver algumas dessas categorias na mesma página:

Imagem 20 - Grupo do nome. (Bitácora 4)

En español y en otras lenguas
Dónde vivimos, dónde trabajamos


5

Un piso
Una casa
Una casa adosada
Un apartamento
Un estudio
Un chalet
Una oficina
Un local

Un piso/una casa **de alquiler**
Un piso/una casa **de propiedad**

Una bloque de pisos
Un edificio de oficinas

Una calle
Un barrio
Una urbanización



bloques de pisos

En tu cultura, ¿hay otros tipos de vivienda o de espacios?

Reglas y ejemplos
Perífrasis y posición de los pronombres

6

Los niños deben ponerse flotador. = Los niños **se** deben poner flotador.
Este problema debes contárselo a la comunidad de vecinos. = Este problema **se lo** debes comentar a la comunidad de vecinos.
¿**Me** podrías dejar este libro? = ¿Podrías dejarme este libro?
Este libro, ¿**me lo** podrías prestar? = Este libro, ¿podrías prestármelo?

98 | noventa y ocho

Do grupo do nome, há um vocabulário relacionado aos tipos de vivendas, e ao lado o manual propõe ao aluno pensar em outros tipos de moradias ou de espaços, como forma de acrescentar outras palavras ao vocabulário demonstrado.

Há, também, a concordância verbal em relação à posição dos pronomes em combinação com perífrase.

As regras e exemplos são apresentados de modo sucinto como uma forma de recapitular temas estudados nos níveis anteriores.

4.6.5 Sintaxe mínima

Sintaxe é a parte da gramática que se dedica à combinação de palavras nos grupos sintáticos, nas orações ou nos conjuntos oracionais. Pertence à sintaxe o estudo das funções que as palavras ou grupos sintáticos desempenham nas orações, assim como sua classificação.

Nosso próximo passo agora consiste em ampliar nossa análise para: sintagma, oração (classificação semântica e funcional).

Quadro 22 - Elementos de sintaxe mínima – Manual *Cumbre*.

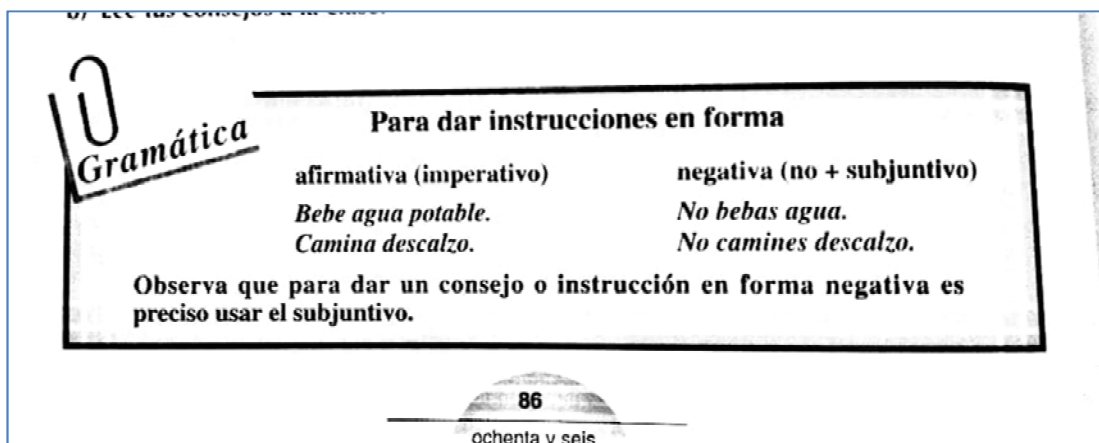
Sintaxe mínima
<u>CUMBRE</u> (B1/B2)
<u>Oração simples (classificação semântica e funcional)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Semântica. (pp.35, 86) ○ Funcional. (pp.77, 81, 160)

Cumbre

Na nossa análise de orações simples no *Cumbre*, tanto semântica quanto funcionalmente, as orações simples estão em número reduzido nas orientações linguísticas oferecidas ao longo do manual.

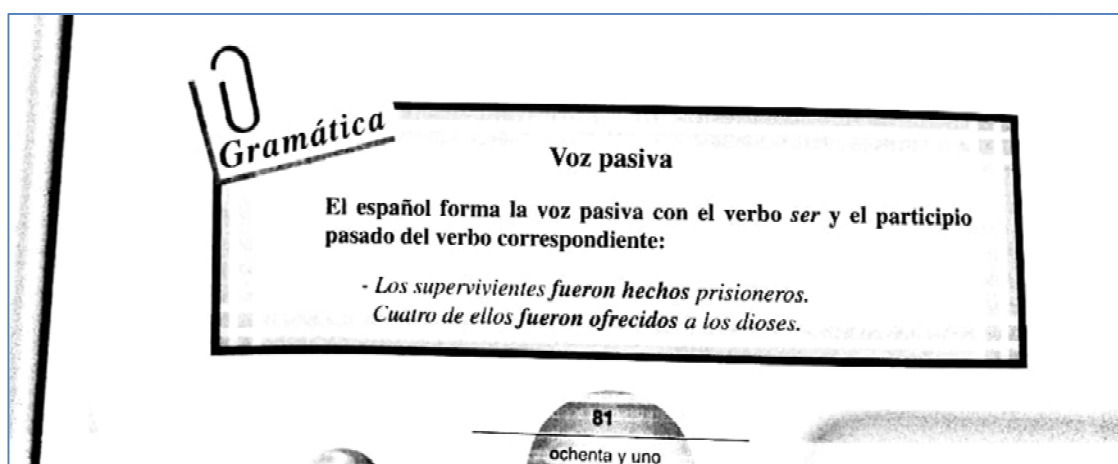
Vejamos alguns exemplos encontrados:

Imagem 21 - Oração simples semântica. (Cumbre)



Na imagem acima, podemos ver orações simples de tipo semântica exortativa com uma breve explicação sobre como usar o imperativo afirmativo e negativo, porém, o manual apresenta apenas as formas do imperativo para a segunda pessoa do singular. As frases simples aparecem evidentes dessa forma ao longo do manual.

Imagem 22 - Oração simples funcional. (Cumbre)



Neste segundo exemplo retirado do *Cumbre*, estão as orações simples funcionais do tipo predicativa passiva. A explicação para transformar as frases para a voz passiva é bem objetiva com apenas dois exemplos. Essa objetividade se mostra ao longo de todo o manual, cujas orientações gramaticais são curtas e diretas.

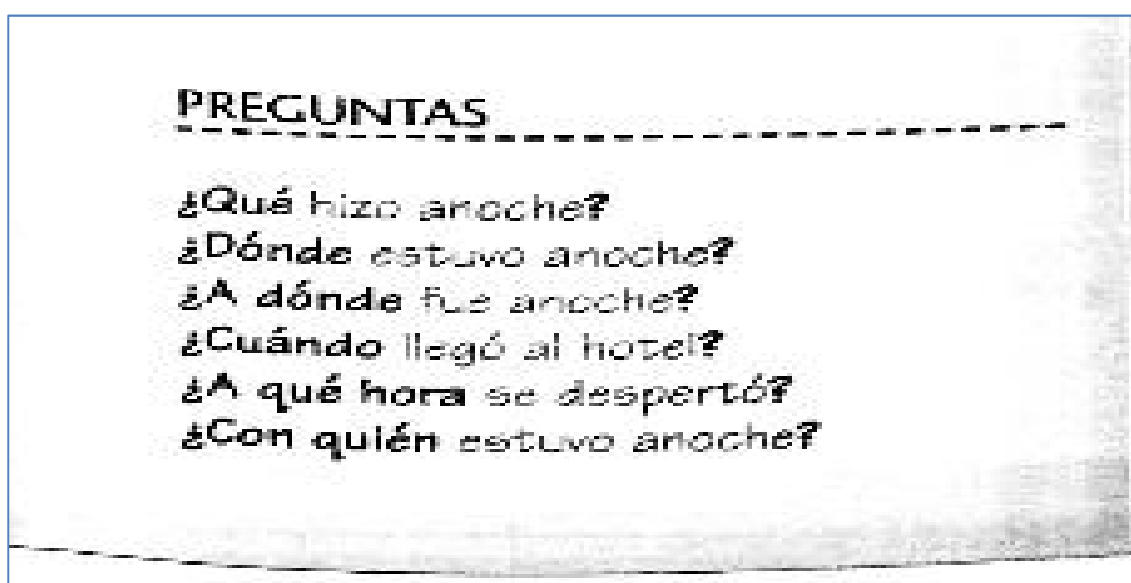
Quadro 23 - Elementos de sintaxe mínima – Manual *Gente 2*.

Sintaxe mínima
<u>GENTE 2</u> (B1)
<ul style="list-style-type: none"> Na seleção das páginas que apresentam orações de classificação semântica ou funcional, consideramos o que se mostra na divisão “Sistema formal” parte que serve como guia de formas gramaticais.
<p><u>Oração simples (classificação semântica e funcional)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Semântica. (pp.12, 13, 22, 23, 42, 63, 82, 102) Funcional. (pp.92, 93)

Gente 2

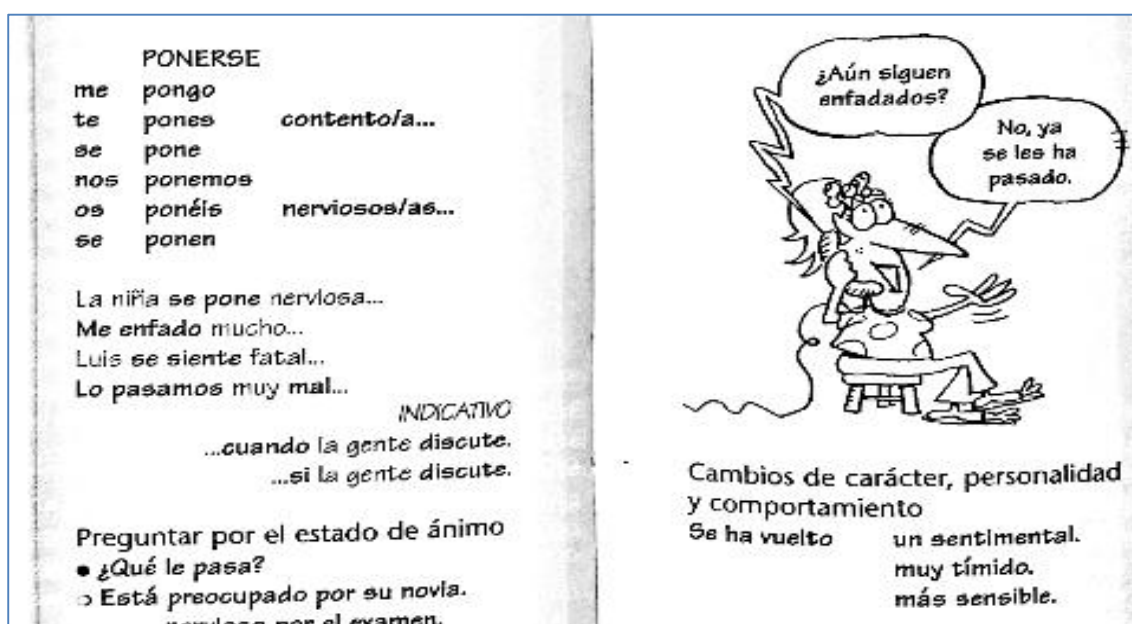
Em comparação ao manual anterior, a presença de orações simples na dimensão semântica é superior. Tanto o *Cumbre* quanto o *Gente 2* possuem o mesmo nível de domínio do idioma. Semanticamente, o número de exemplificações de orações simples é maior. Enquanto que na dimensão funcional, poucos são os exemplos.

Vejamos alguns exemplos na dimensão semântica e funcional das orações simples encontradas no manual:

Imagem 23 - Oração simples semântica. (*Gente 2*)

Nesta primeira imagem, podemos ver orações simples semânticas de tipo interrogativas. De um modo geral, as frases simples são apresentadas dessa forma ao longo do manual, como modelos que servem de guia para os alunos. Os exemplos costumam aparecer também em balões como os que estão na imagem abaixo:

Imagem 24 - Oração simples funcional. (Gente 2)



Neste segundo recorte do manual, há orações simples funcionais do tipo predicativa ativa pronominal. Primeiro, se apresenta um verbo conjugado, e na sequência alguns exemplos de frases pronominais para expressar estados de ânimo e mudança de caráter, personalidade e comportamento.

Quadro 24 - Elementos de sintaxe mínima – Manual *Nuevo Ven 1*.

Sintaxe mínima
<u>NUEVO VEN 1</u>
(A1)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Consideramos as páginas da divisão “Contenidos gramaticales” para exemplificar os tipos semânticos e funcionais das orações apresentadas no manual.
<p><u>Oração simples (classificação semântica e funcional)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Semântica. (pp.15, 62, 63, 86) ○ Funcional. (pp.15, 75)

Nuevo Ven 1

O manual apresenta um número reduzido de orações simples de classificação semântica ou funcional.

Imagem 25 - Oração simples semântica e funcional. (Nuevo Ven 1)

Verbos LLAMARSE y SER

LLAMARSE		SER	
(Yo)	me llamo	(Yo)	soy
(Tú)	te llamas	(Tú)	eres
(Él/ella/Ud.)	se llama	(Él/ella/Ud.)	es
(Nosotros/as)	nos llamamos	(Nosotros/as)	somos
(Vosotros/as)	os llamáis	(Vosotros/as)	sois
(Ellos/ellas/Uds.)	se llaman	(Ellos/ellas/Uds.)	son

3 ESCRIBE el verbo en la forma adecuada.

a. ¿Cómo *te llamas* (llamarse / tú)?

b. ¿De dónde (ser / tú)?

c. ¿Qué (hacer / tú)?

d. ¿..... (ser / tú) argentina?

4 FORMA frases tomando un elemento de cada columna.

se	soy	Andrés
me	trabajo	Julia
Ø	llamo	estudiante
	llama	ecuatoriana
	es	en Veracruz

Na imagem acima, há orações simples semânticas e funcionais, respectivamente interrogativa e pronominal. Na atividade que se pede para escrever o verbo **llamarse** conjugando-o na forma adequada estão os exemplos de orações semânticas interrogativas, juntamente com o uso do pronome correspondente. Há muitos exercícios desse tipo para completar espaços conjugando verbos.

Quadro 25 - Elementos de sintaxe mínima – Manual *Pasaporte*.

Sintaxe mínima
<u>PASAPORTE</u>
(A2)
<u>Oração simples (classificação semântica e funcional)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Semântica. (pp.17, 18, 68, 70, 71, 150, 162, 163, 175) ○ Funcional. (p.150)

Pasaporte

Semanticamente, o manual apresenta uma quantidade mais expressiva de orações simples em relação aos manuais anteriores.

Imagem 26 - oração simples semântica e funcional. (Pasaporte)

Tengo fiebre.
b. Observa.

Me siento/encuentro + mal/fatal mareado-a /cansado-a

Me duele/n (mucho/un poco) + la espalda/ los pies

Tengo dolor de + garganta cabeza tripa

fiebre
Tengo + mareos náuseas

Le duelen las piernas.

c. Escucha de nuevo a los personajes y escribe qué le pasa a cada uno.

1. Le duele mucho la cabeza, 3.
2. 4.

Na imagem acima, há orações simples semânticas e funcionais, respectivamente enunciativa e pronominal. O uso dos pronomes aparece relacionado às enfermidades. Primeiro, o manual apresenta alguns exemplos de como se expressar para descrever um determinado sintoma, e na sequência há uma atividade de compreensão auditiva para identificar os tipos de sintomas e utilizar a forma pronominal correspondente, assim como a construção verbal com **tener** para enunciados simples.

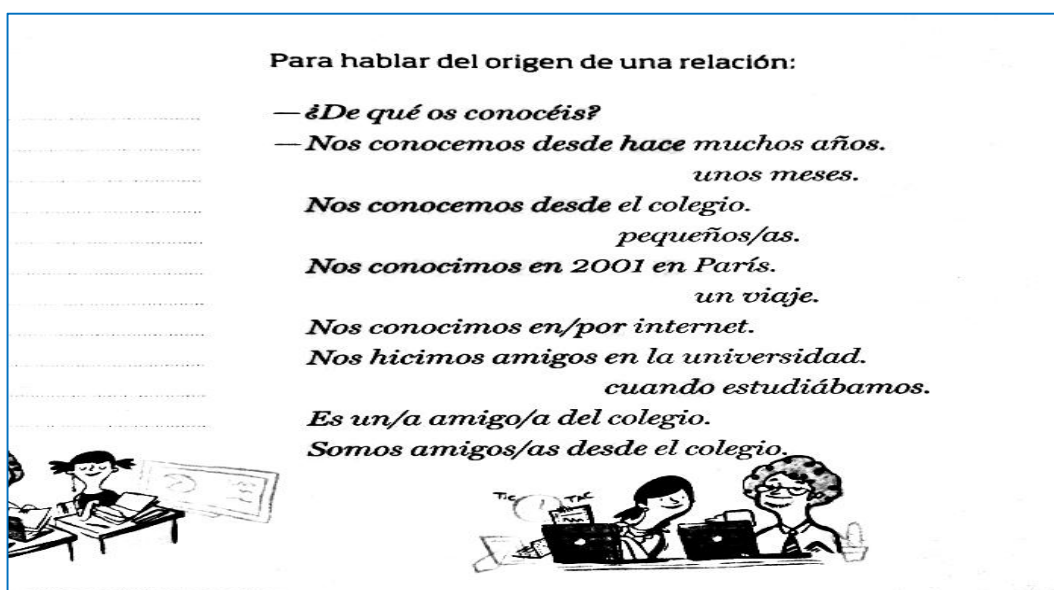
Quadro 26 - Elementos de sintaxe mínima – Manual *Bitácora 4*.

Sintaxe mínima
BITÁCORA 4
(B1/B2)
<ul style="list-style-type: none"> Consideramos a divisão “Agenda de aprendizaje” para a seleção das páginas com orações de carácter semântico ou funcional.
<u>Oração simples (classificação semântica e funcional)</u>
<ul style="list-style-type: none"> Funcional. (p.27)

Bitácora 4

Identificamos apenas um caso para a classificação funcional de orações simples. Consideramos os seguintes enunciados como orações simples de classificação funcional pronominal:

Imagem 27 - Oração simples funcional. (Bitácora)



Na imagem, as orações funcionais pronominais demonstradas no manual servem para exemplificar como se fala da origem de uma relação com pessoas. Estão apresentados apenas os exemplos, não há regras.

Por se tratar de um manual orientado à ação e de nível avançado, as instruções gramaticais aparecem, geralmente, como pequenos guias que orientam a comunicação dos aprendizes.

4.6.6 Sintaxe máxima

Dando continuidade, seguimos ampliando nossa análise sintática, analisando: período, orações coordenadas sindéticas/assindéticas, orações (subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais), estilo direto e indireto, *Consecutio temporum*.


Quadro 27 - Elementos de sintaxe máxima – Manual *Cumbre*.

Sintaxe máxima
CUMBRE (B1/B2)
<ul style="list-style-type: none"> Consideramos a divisão “Gramática” e “Se dice así”.
Periodo <ul style="list-style-type: none"> Orações subordinadas adverbiais. (pp.113, 115, 121, 131, 166, 167) Consecutio temporum. (pp.48, 91, 103, 122, 146, 165)

Cumbre

Este manual é único que apresenta orações subordinadas, e possui uma quantidade mais expressiva do conceito de consecutio temporum. O *Cumbre* não apresenta estilo direto e indireto.

Imagem 28 - Orações subordinadas adverbiais. (Cumbre)



Gramática

Las oraciones subordinadas temporales o concesivas introducidas con *cuando*, *aunque*..., pueden ir seguidas del verbo en indicativo si el hablante expresa o se refiere a hechos o acciones reales:

Cuando llegó al aeropuerto, le **estaba esperando** Xóchitl.
Cuando el carrito se estacionó en la acera, **se acercaron** los niños.
En cuanto vio el cartel, Juan **se acercó** a ella.
Aunque Juan estaba soltero, **no dudó** en aceptar el premio.

Transforma estas frases según el modelo.

Juan vio el coche. Esperó a Isabel
Cuando Juan vio el coche, **esperó** a Isabel.
 Llegó la lluvia. Entraron en casa.

Completa estas frases.

- Aunque tiene dinero
- Es muy simpático, aunque
- Cuando entraba en el avión
- No quería viajar, aunque

No exemplo da imagem acima, o manual apresenta orientações para a formação de orações subordinadas adverbiais temporais e concessivas. As explicações são para aprender a utilizar **cuando**, **en cuanto** e **aunque** na formação de orações compostas.

Abaixo, temos um exemplo de consecutio temporum, que se trata da concordância entre o modo indicativo e subjuntivo:

Imagem 29 - Consecutio temporum. (Cumbre)

Gramática

Debe usarse también el subjuntivo
cuando expresamos deseos, consejos, etc., mediante verbos como *querer, desear* o *aconsejar, recomendar*:

Queremos que usted se sienta cómodo con nosotros.
Quiero que vengas inmediatamente a casa.
Le aconsejamos que cambie de pila una vez al año.

¿Qué quiere, desea o aconseja la Compañía de Gas? Escribe una frase que resuma deseos o consejos.

1. No permita que los niños jueguen con los aparatos que funcionan con gas.
2. La Compañía de Gas desea/quiere que

No exemplo apresentado acima, as orientações são para o uso do modo subjuntivo para se expressar em determinados casos. Logo, há a formação de orações compostas, com a concordância entre os dois modos verbais, indicativo e subjuntivo. Na atividade abaixo, os alunos devem escrever uma frase para cada opção que resuma desejos ou conselhos apresentados nos enunciados.

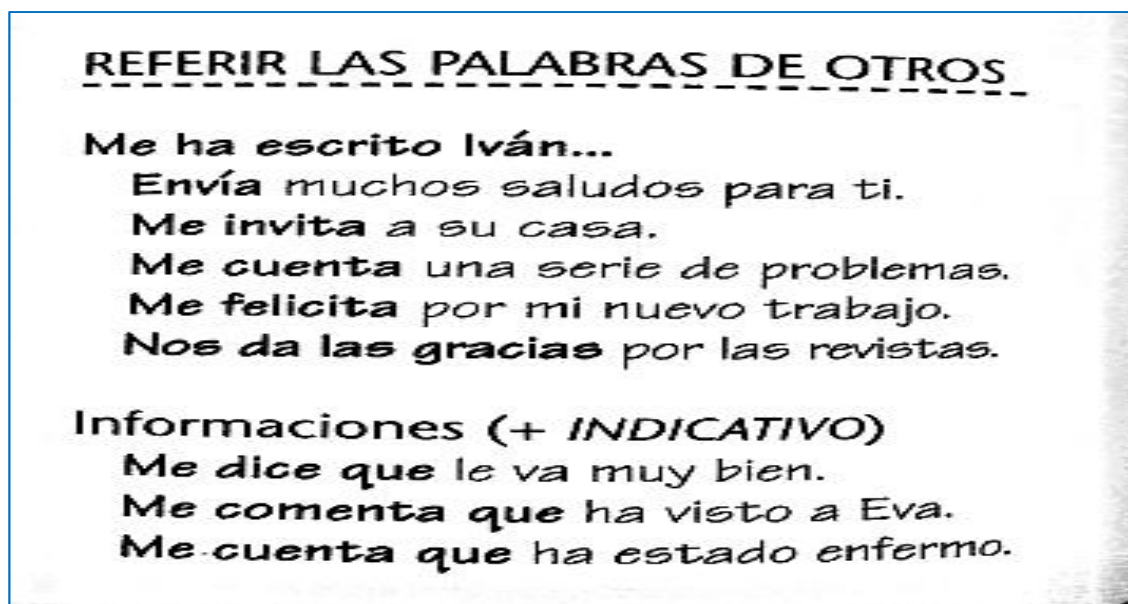
Quadro 28 - Elementos de sintaxe máxima – Manual *Gente 2*.

Sintaxe máxima	
GENTE 2	
(B1)	
○	Consideramos a divisão “Sistema formal”.
Período	
○	Estilo direto e indireto. (pp.102, 103)
○	Consecutio temporum. (pp.73, 82, 92, 102, 103)

Gente 2

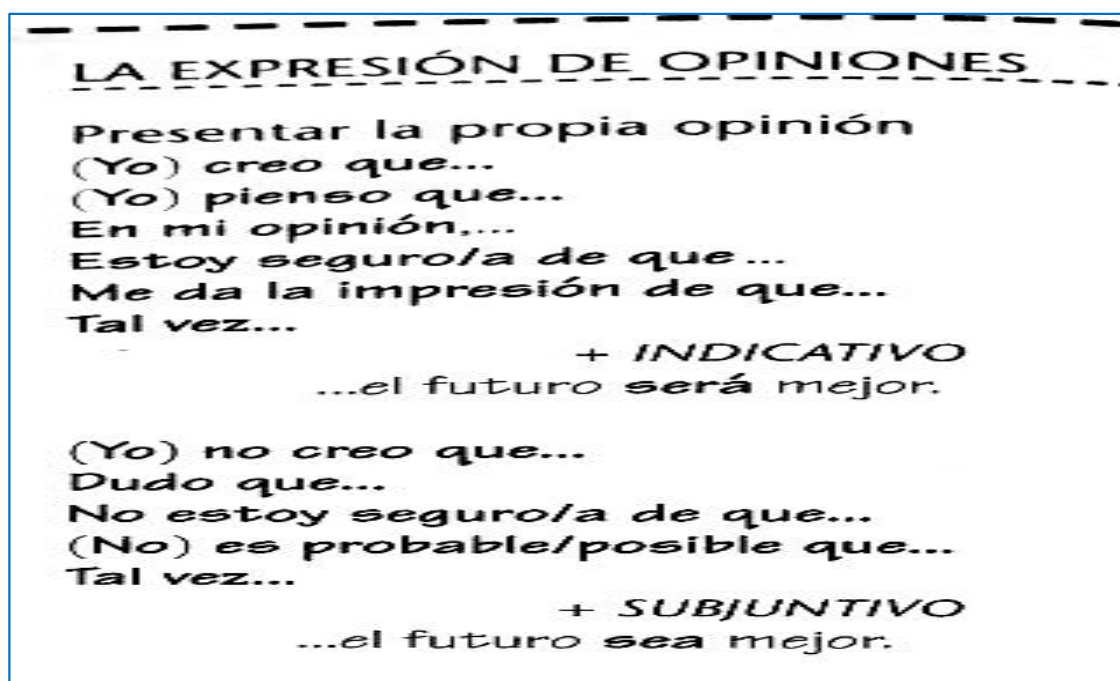
Sobre os períodos compostos, o manual apresenta estilo direto e indireto para reproduzir enunciados de outros. Também apresenta a concordância entre verbos no modo indicativo e subjuntivo.

Imagem 30 - Estilo direto e indireto. (Gente 2)



Nesta imagem sobre o estilo direto e indireto, o *Gente 2* apresenta o estilo direto e indireto com exemplos, e logo uma curta explicação que se resume na combinação entre informação (+ indicativo). Estas são as únicas orientações que o manual oferece para o aluno sobre este tema que, para muitos estudantes de língua espanhola é uma questão complexa.

Imagem 31 - Consecutio temporum. (Gente 2)



Nesta segunda imagem, a *consecutio temporum* é apresentada basicamente com exemplos de enunciados incompletos que devem ser combinados com outros no modo indicativo ou subjuntivo. O manual não apresenta explicações de regras para a formação de orações compostas em relação à concordância destes dois modos verbais.

Quadro 29 - Elementos de sintaxe máxima – Manual *Nuevo Ven 1*.

Sintaxe máxima
<u>NUEVO VEN 1</u> (A1)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Consideramos a divisão “Contenidos gramaticales”.
<u>Período</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Não há orações coordenadas sindéticas/assindéticas, orações subordinadas substantivas, adjetivas ou adverbiais. ○ Também não há estilo direto e indireto, nem <i>Consecutio temporum</i>.

Nuevo Ven 1

O manual não apresenta orientações sobre a formação de orações compostas e suas classificações.

Quadro 30 - Elementos de sintaxe máxima – Manual *Pasaporte*.

Sintaxe máxima
<u>PASAPORTE</u> (A2)
<u>Período</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Não há orações coordenadas sindéticas/assindéticas, orações subordinadas substantivas, adjetivas ou adverbiais. ○ Também não há estilo direto e indireto, nem <i>Consecutio temporum</i>.

Pasaporte

O manual não apresenta orientações sobre a formação de orações compostas e suas classificações.

Quadro 31 - Elementos de sintaxe máxima – Manual *Bitácora 4*.

Sintaxe máxima
BITÁCORA 4 (B1/B2)
<ul style="list-style-type: none"> Consideramos a división “Agenda de aprendizaje”.
Periodo <ul style="list-style-type: none"> Estilo directo e indirecto. (pp.39, 135, 136) Consecutio temporum. (pp.52, 97, 135)

Bitácora 4

O manual apresenta orientações para a formação de orações compostas tratando de regras para o estilo direto e indireto na reprodução de enunciados de outros. Também apresenta a concordância entre verbos no modo indicativo e subjuntivo.


Imagem 32 - Estilo direto e indireto. (Bitácora)

Reglas y ejemplos
Reproducir una conversación en un relato: el estilo indirecto

4

Estilo directo	Estilo indirecto
Presente	Pretérito imperfecto
Son las 5.	Dijo que eran las cinco.

Una afirmación
dijo
afirmó
comentó **que** + imperfecto
explicó
...




“Adiós. Me voy.”
”
> Le dijo **que se iba**.

Una pregunta con pronombre interrogativo


qué
cuándo
cómo
por qué
quién
dónde
adónde
con quién
....

preguntó + + imperfecto



“¿Adónde vas?
— A ver a mi madre,
que es su cumpleaños.”
”
> Le preguntó **adónde iba**.
> Le contestó **que iba** a ver a su madre, **que era** su cumpleaños.

Una pregunta con respuesta sí/no
preguntó + **si** + imperfecto



“¿Vienes aquí todos los días?”
”
> Le preguntó **si iba** a ese sitio todos los días.

! Además de los verbos, cuando se transmiten las palabras de otra persona puede haber otros elementos que cambian: posesivos, demostrativos, marcadores temporales y espaciales, pronombres...

Este señor es **mi** jefe.
> Me contó que **aquel** señor era **su** jefe.

¿Qué otros elementos cambian? Intentamos reproducir las palabras originales del hablante en estos ejemplos.

Me voy
> Me dijo que se iba **al día siguiente**.

¿..... al cine?
> Me preguntó si **iba con él** al cine.

Na imagem, primeiramente, o manual trata de dar instruções gramaticais para reproduzir a fala de outros, apresentando alguns verbos afirmativos e pronomes interrogativos para serem combinados com verbos no tempo do pretérito imperfeito. Ao lado, estão os exemplos correspondentes, com ilustrações que representam cenas de reprodução das falas dos indivíduos envolvidos na conversa. Além disso, o manual ainda chama a atenção para outras mudanças na transmissão das palavras de outrem, como o caso de outros elementos: possessivos, demonstrativos, marcadores temporais e espaciais, pronomes, etc., além do próprio verbo. Ao final da página, a atividade proposta pelo manual consiste em perceber quais outros elementos mudam ao reproduzir as palavras originais dos enunciados apresentados em dois exemplos.

Transmitir as palavras de outro em uma língua estrangeira se trata de uma competência gramatical um pouco complexa, inclusive para os níveis mais difíceis.

Imagem 33 - Consecutio temporum. (Bitácora 4)

Agenda de ap

Palabras para actuar
Pedir permiso, darlo y denegarlo

1

— *¿Puedo tender la ropa en la terraza?*

+ indicativo

— *¿Te importa/importaría si traigo un amigo a cenar?*

— *¿Te molesta si enciendo la tele?*

+ subjuntivo

— *¿Te importa que traiga un amigo a cenar?*

— *¿Te molesta que encienda la tele?*

— *Claro, por supuesto, no hay problema...*

— *Lo siento, pero (lo que pasa) es que está prohibido tender fuera.
necesito descansar un rato.*

Nesta segunda imagem, podemos ver como a *consecutio temporum* é apresentada no manual. Não há regras que expliquem de fato como usar a concordância entre o modo indicativo e subjuntivo. São apresentadas no manual exemplos de enunciados interrogativos que devem ser combinados com verbos no modo indicativo ou subjuntivo. Não há teoria, apenas exemplo que servem para guiar os alunos.

4.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os manuais atuais para o ensino de língua espanhola como estrangeira são verdadeiras reformulações de ideias antigas dos primeiros métodos surgidos a partir do século XIX. Não podemos negar os avanços metodológicos na didática de ensino de línguas, e do mesmo modo, devemos admitir que a didática de línguas contém muitos elementos enraizados na tradição, como adaptações derivadas de métodos anteriores, juntamente com outros meios didáticos que constituem avanços da época vigente.

A base comunicativa dos manuais como um princípio teórico geral não isenta os mesmos da presença de regras gramaticais, estejam elas visivelmente expostas ou não.

Nas propostas metodológicas que se desenvolveram dentro do domínio do enfoque comunicativo, apesar das evoluções ou derivações dessa abordagem, o ensino de idiomas, de certa forma, ainda mantém aspectos relacionados com as metodologias anteriores, embora cada vez resulte minoritário.

La materialización de estos principios, es decir, su concreción en la presentación material de los libros de enseñanza y/o aprendizaje de corte comunicativo, se traduce en el hecho de que las explicaciones o ampliaciones gramaticales no suelen aparecer en el cuerpo central del libro, para no entorpecer la marcha del aprendizaje funcional, y son por lo general relegadas a un segundo plano que, con frecuencia, suele aparecer marcado con algún tipo de pobreza graneada (GARCÍA SANTOS, 1994, pp.70-71).

O que acontece é que, o espaço dedicado à competência gramatical ocupa diferentes posições na organização dos manuais, tendo em vista que, as linhas metodológicas adotadas pelos manuais possuem objetivos variados no ensino de ELE. Isto é, a disposição dos conteúdos gramaticais ao longo dos manuais, se os mesmos aparecem situados no centro das páginas, nas margens inferiores ou superiores, à direita ou esquerda, em folhas inteiras específicas, etc., o modo como

as questões de competência linguística estão distribuídas, de certo modo determina a pretensão metodológica e o tratamento gramatical, se esta possui papel secundário ou principal na composição dos manuais. Uns focam na comunicação a partir de uma sequência de tarefas linguísticas que colocam em evidência as destrezas de oralidade, e outros mesclam atividades gramaticais em vários contextos comunicativos, a partir de uma dimensão onomasiológica, focando na expressão oral na maioria dos casos.

De hecho, el método comunicativo no ha prescindido nunca —no podía— de ese componente gramatical. Pero lo que sí ha hecho —y es uno de sus logros más importantes, sin duda— ha sido colocarlo en su lugar. Frente a aquellos antiguos libros, en los que la primera lección se titulaba; «El artículo en francés: formas y uso», y la segunda: «El nombre: el género y la formación del plural», el enfoque comunicativo supuso una verdadera revolución como consecuencia de la aplicación de dos principios básicos (GARCÍA SANTOS, 1994, p.70).

O fato é que, após um longo caminho no desenvolvimento de metodologias de ensino de línguas estrangeiras modernas e de elaboração manuais, podemos concordar que foi definida certa homogeneidade nos princípios que regem o ensino de ELE a partir da criação de documentos como o MCER ou o Plano Curricular do Instituto Cervantes, assim como de editoras especializadas e comprometidas com a elaboração de materiais didáticos.

Como bem salienta González Sánchez (2016), o ensino comunicativo se encontra plenamente assentado, e a partir dessa abordagem, outras linhas metodológicas evoluíram dessa perspectiva de ensino de ELE.

Bem, neste momento, a partir dos diferentes níveis de análise linguística, do plano fonológico, morfológico e sintático, que compõem as partes da gramática, a seguir, reunimos os componentes gramaticais⁴ que aparecem em cada manual, com o intuito de apresentar, de modo sintético, os tipos de elementos linguísticos presentes nos manuais.

Como já dito anteriormente, se trata de manuais para níveis de domínio que vão do básico ao avançado, e linhas metodológicas variadas.

⁴ Cada elemento citado nas tabelas representa os componentes linguísticos que estão presentes nos livros analisados. No quadro 'Fonética e ortografia', optamos por deixar identificados os tipos de aspectos fonéticos e ortográficos. Nos demais níveis de análise linguística, citamos, de modo genérico, as categorias ou classificações que estão evidenciadas em divisões específicas da organização dos manuais, sem detalhamento dos conteúdos gramaticais em cada nível da nossa análise, pois já exemplificamos os aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos na seção anterior.

Quadro 32 - Linha metodológica dos manuais – Síntese.

MANUAIS	Linha metodológica
Cumbre	Enfoque comunicativo e gramatical
Gente 2	Enfoque por tarefas
Nuevo Ven 1	Ecletismo
Pasaporte	Enfoque por competências orientado à ação
Bitácora 4	Ensino orientado à ação

Quadro 33 - Fonética e ortografia - Síntese dos dados coletados.

MANUAIS	Fonética e ortografia (Presença explícita ou implícita de aspectos fonológicos e ortográficos)
Cumbre (B1/B2)	- Variantes ortográficas (qué/que; quién/quien; cuál/cual; cómo/como; dónde/donde; cuándo/cuando); variantes na pronúncia (z, ce, ci); acento tônico na palavra; regras de acentuação gráfica; pronúncia e ênfase do pronome sujeito; valores fonéticos (gu +/i; G e J).
Gente 2 (B1)	- Não há orientações de aspectos fonológicos de modo explícito. (Implícito)
Nuevo Ven 1 (A1)	- Alfabeto; sinais de pontuação; sílaba tônica; acentuação; letras (X, R/RR, C e Z, K, C, QU, Ñ, G, B e V).
Pasaporte (A2)	- Acentuação ortográfica; silabeo; ortografia de palavras; separação em sílaba; delimitação silábica; união de vogais; ditongos, tritongos e hiatos; letras (B e V, C e Z, X); pronúncia de grupos consonânticos; seseo; acentuação dos imperativos.
Bitácora 4 (B1/B2)	- Não há orientações de aspectos fonológicos de modo explícito. (Implícito) - Ortografia de palavras.

No nosso primeiro plano de análise gramatical, constatamos que os aspectos fonológicos e ortográficos aparecem de modo implícito nos manuais *Gente 2* e *Bitácora 4*, cujas linhas metodológicas seguem respectivamente o enfoque por tarefas e o enfoque orientado à ação. Ambos manuais têm por base de ensino a proposta de aprendizagem mediante a resolução de tarefas, o que, conseqüentemente, nesse primeiro nível de análise, faz com que o foco da organização dos manuais esteja voltado principalmente para a expressão oral a partir de atividades funcionais comunicativas, sem preocupação com explicações evidentes a respeito do funcionamento dos sons da língua estudada.

No caso do *Cumbre*, *Nuevo Ven 1* e o *Pasaporte*, as regras fonéticas e ortográficas estão presentes de modo explícito, a partir do momento que verificamos a existência de divisões específicas para este nível de análise gramatical. Estes manuais oferecem breves esclarecimentos de regras sobre produção e distinção dos sons em língua espanhola, acompanhados de atividades de compreensão auditiva para ouvir e repetir, para identificar acentos e pronúncia, completar frases, identificar

sílabo tônica, para usar a grafia correta de letras que possuem sons próximos ou iguais (como no caso das letras **b** e **v**), entre outras atividades do tipo.

Se pensarmos na similaridade que existe entre as línguas portuguesa e espanhola, um aluno brasileiro aprendendo espanhol como língua estrangeira necessita de explicações sobre o funcionamento da fonética da língua meta para pôr em prática a pronúncia da língua sabendo fazer distinções dos sons da língua materna em relação à língua estudada, pois, embora o léxico das duas línguas seja muito semelhante, os sons de um vocábulo como ‘casa’ não serão produzidos de igual maneira nos dois idiomas, já que em português pronunciamos [káza] e em espanhol [kása].

No manual *Cumbre*, nos pareceu interessante ter encontrado orientações sobre o contorno entonacional ao pronunciar orações complexas, com pausas intermediárias, já que, geralmente, este tipo de exemplo para enunciados costuma estar presente nos cursos acadêmicos de espanhol. Além disso, o manual apresenta a ortografia e pronúncia das letras **x**, **ch** e **ll** acompanhadas de uma imagem que representa o aparelho articulatório e posicionamento da língua para articular tais sons.

Como estudantes brasileiros, se não soubermos identificar essas diferenças, a superação das dificuldades na pronúncia pode se tornar difícil na emissão dos sons.

Por tantos motivos, o estudo dos aspectos fonéticos de uma língua é tão importante quanto qualquer outro componente inerente de uma língua. Nesse sentido:

Dado que as línguas naturais são preponderantemente veículos orais de comunicação, é preciso aceitar que o estudo dos sons de um idioma ou variante dialectal é de fundamental importância, especialmente quando um falante nativo se dispõe a ensinar o próprio idioma ou aprender uma segunda língua (MASIP, 2014, p.2).

A fonética é tão antiga quanto a existência da humanidade, logo, o intercâmbio linguístico direto e oral entre os seres humanos sempre foi de suma importância e um tanto complexo na comunicação.

A pronúncia continua sendo a grande esquecida em muitos manuais atuais, e especificamente nos que analisamos (*Gente 2* e *Bitácora 4*), que tratam o estudo da

pronúncia de modo secundário, limitados aos documentos de áudio, enquanto que o *Cumbre*, o *Nuevo Ven 1* e o *Pasaporte* incluem regras explícitas e algumas atividades para os aspectos fônicos da língua espanhola.

Acreditamos sim, que atividades específicas para trabalhar estes aspectos deveriam estar incluídas na elaboração dos manuais para o ensino de línguas, pois apesar de que a metodologia comunicativa priorize o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de compreender sobre a correção linguística das suas produções, o desenvolvimento de uma competência comunicativa requer também dominar as questões relacionadas com a pronúncia, e isto precisa ser exercitado, assim como qualquer outro componente gramatical da língua estudada.

Não é à toa que a fonética forma parte da gramática, tão importante quanto as demais partes, pois “los elementos constitutivos de las palabras son, en primer lugar, los sonidos; por eso, la fonética ha de situarse en la base de los estudios gramaticales (MEYER-LUBKE, [1890-1896] 1974 apud MIRANDA POZA, 2011, p.19)”.

É verdade que, por se tratar de manuais com diferentes linhas metodológicas e níveis de domínio, essas diferenças, de certa forma, influenciam na instrução gramatical, a qual aparece mais ou menos disfarçada nos níveis mais avançados, e se faz mais explícita nos níveis iniciais.

Quadro 34 - Morfologia mínima - Síntese dos dados coletados.

MANUAIS	Morfologia mínima (Presença de morfemas flexivos e derivativos de modo explícito)
Cumbre (B1/B2)	- Morfemas flexivos: (menos). - Morfemas derivativos: (mais).
Gente 2 (B1)	- Morfemas flexivos: (mais). - Morfemas derivativos: (menos).
Nuevo Ven 1 (A1)	- Morfemas flexivos: (mais). - Morfemas derivativos: (menos).
Pasaporte (A2)	- Morfemas flexivos: (mais). - Morfemas derivativos: (menos).
Bitácora 4 (B1/B2)	- Morfemas flexivos: (mais). - Morfemas derivativos: (menos).

Quadro 35 - Morfologia máxima - Síntese dos dados coletados.

MANUAIS	Morfologia máxima (Categorias presentes nos manuais de modo explícito e implícito)				
Cumbre (B1/B2)	Grupo do nome:			Grupo do verbo:	Concordância nominal e verbal
	<u>Substantivos</u> -Vocabulários diversos.	<u>Adjetivos</u> - Adjetivos qualificativos e determinativos; Grau do adjetivo.	<u>Pronome</u> -Pronomes.	<u>Verbos</u> - Verbos e perífrases verbais. <u>Advérbios</u> -Advérbios.	- Não há orientações gramaticais explícitas para a concordância nominal ou verbal. (Implícito)
Gente 2 (B1)	Grupo do nome:			Grupo do verbo:	Concordância nominal e verbal
	<u>Substantivos</u> -Vocabulários diversos; Gênero dos substantivos.	<u>Adjetivos</u> - Adjetivos qualificativos e determinativos; Grau do adjetivo.	<u>Pronome</u> -Pronomes.	<u>Verbos</u> - Verbos e perífrases verbais. <u>Advérbios</u> -Advérbios.	- Não há orientações gramaticais explícitas para a concordância nominal ou verbal. (Implícito)
Nuevo Ven 1 (A1)	Grupo do nome:			Grupo do verbo:	Concordância nominal e verbal
	<u>Substantivos</u> -Vocabulários diversos; Gênero e número dos substantivos.	<u>Adjetivos</u> - Adjetivos qualificativos e determinativos; Grau do adjetivo; Gênero e número dos adjetivos qualificativos; Adjetivos apocopados; Artigo.	<u>Pronome</u> -Pronomes.	<u>Verbos</u> - Verbos e perífrases verbais. <u>Advérbios</u> - Advérbio.	- Concordância nominal e verbal
Pasaporte (A2)	Grupo do nome:			Grupo do verbo:	Concordância nominal e verbal
	<u>Substantivos</u> - Vocabulários diversos; Gênero e número dos substantivos.	<u>Adjetivos</u> - Adjetivos qualificativos e determinativos; Grau do adjetivo.	<u>Pronome</u> -Pronomes.	<u>Verbos</u> - Verbos e perífrases verbais. <u>Advérbios</u> -Advérbios.	- Concordância nominal e verbal

Bitácora 4 (B1/B2)	Grupo do nome:			Grupo do verbo:	Concordância nominal e verbal
	<u>Substantivos</u> -Vocabulários diversos; Gênero e número dos substantivos.	<u>Adjetivos</u> -Adjetivos qualificativos e determinativos; Grau do adjetivo; Gênero e número dos adjetivos qualificativos; Artigo.	<u>Pronome</u> -Pronomes.	<u>Verbos</u> - Verbos e perífrases verbais. <u>Advérbios</u> -Advérbios.	- Não há orientações gramaticais explícitas para a concordância nominal ou verbal. (Implícito)

Na morfologia mínima, pudemos constatar que em todos os manuais, ao longo das unidades, seja em divisões específicas para conteúdos gramaticais ou não, os elementos mínimos de formação de palavras aparecem de modo explícito, a partir do momento que consideramos os morfemas destacados nas páginas (em negrito, por exemplo) para chamar a atenção destes na sua utilização na comunicação oral ou escrita.

Identificamos, em sua maioria, morfemas flexivos verbais, e em quantidade menor os morfemas derivativos por prefixação ou sufixação.

Observamos que, na morfologia mínima, os manuais oferecem um conhecimento básico de morfemas flexivos ou derivativos, cujas unidades mórficas permitem diferenciar, por exemplo, as terminações de conjugação, singular ou plural, e a de derivação simples de palavras.

Como já sabido, no caso de um estudante brasileiro aprendendo ELE, existem muitas similaridades nas normas linguísticas do sistema dos dois idiomas, logo, segundo Lavale Ortiz (2013), a existência de certos elementos comuns permite criar paradigmas e classes básicas de palavras. Tanto na língua portuguesa quanto na espanhola, os procedimentos de derivação de palavras são reconhecíveis pelas partículas de prefixo ou sufixo unidas às palavras para aportar novos significados.

De um modo geral, os manuais costumam apresentar as formas básicas de morfemas flexivos e derivativos com a pretensão de que o aluno reconheça os mais produtivos ou frequentes para criar determinados tipos de palavras. Desse modo:

La productividad que se asocia a la creación formal de palabras nuevas mediante el uso de la morfología, así como su simplicidad y transparencia a la hora de interpretar semánticamente su contenido, son aspectos que debemos explotar necesariamente en las clases de ELE con la finalidad de que el estudiante cuente con recursos fiables en la lengua meta para expresar de forma adecuada determinados contenidos y para llenar posibles vacíos informativos. (LAVALE ORTIZ, 2013, p.135)

Na continuação da análise morfológica, desta vez nos seus elementos máximos, verificamos que no grupo do nome todos os manuais apresentam de modo explícito listas de vocabulários de substantivos diversos, gênero e número dos substantivos.

Ainda no grupo do nome, na categoria adjetivo, todos os manuais apresentam listas de adjetivos qualificativos e determinativos, e regras de grau do adjetivo. E alguns manuais apresentam regras de gênero e número dos adjetivos qualificativos, adjetivos apocopados e artigos. E todos apresentam usos de pronomes de vários tipos.

A morfologia tratada nos manuais de orientação comunicativa demonstra que:

La enseñanza de las palabras, tanto de las simples como de las complejas, se basa prioritariamente hoy en aspectos semánticos y así el recurso generalmente utilizado en las orientaciones pedagógicas más modernas es el de enseñar el vocabulario en contexto, por bloques temáticos o por campos nocionales. En los manuales de enseñanza de segundas lenguas que siguen la metodología comunicativa, las palabras son debidamente contextualizadas al insertarse en contextos lingüísticamente significativos que a su vez reciben validez dentro de una situación concreta (VARELA, 2003, p.572).

No grupo do verbo, há em todos os manuais, listas e exercícios de uso de verbos ou perífrases verbais, conjugados em vários tempos e modos. No caso dos advérbios, estes estão presentes em todos os manuais, embora em quantidade menor em questão de regras de uso. Os principais advérbios presentes nos manuais são os que possuem terminação em *-mente* para formar advérbios de modo.

No *Cumbre*, no *Gente 2* e no *Bitácora 4*, a concordância nominal ou verbal está implícita nas atividades propostas ao longo dos manuais. Não há regras evidentes ao longo das páginas de cada manual. No caso do *Nuevo Ven 1* e o *Pasaporte*, há orientações gramaticais explícitas sobre concordância nominal e verbal.

Quadro 36 - Sintaxe mínima - Síntese dos dados coletados.

MANUAIS	Sintaxe mínima (Formação de frases simples de modo implícito e explícito)
Cumbre (B1/B2)	<u>Oração simples (classificação semântica e funcional)</u> - De classificação semântica: (menos) - De classificação funcional: (mais)
Gente 2 (B1)	<u>Oração simples</u> - De classificação semântica: (mais) - De classificação funcional: (menos)
Nuevo Ven 1 (A1)	<u>Oração simples</u> - De classificação semântica: (mais) - De classificação funcional: (menos)
Pasaporte (A2)	<u>Oração simples</u> - De classificação semântica: (mais) - De classificação funcional: (menos)
Bitácora 4 (B1/B2)	<u>Oração simples</u> - De classificação funcional.

Quadro 37 - Sintaxe máxima - Síntese dos dados coletados.

MANUAIS	Sintaxe máxima (Formação de frases compostas de modo implícito e explícito)
Cumbre (B1/B2)	<u>Período composto</u> - Orações subordinadas adverbiais. - Consecutio temporum.
Gente 2 (B1)	<u>Período composto</u> - Estilo direto e indireto. - Consecutio temporum.
Nuevo Ven 1 (A1)	<u>Período composto</u> - Não há.
Pasaporte (A2)	<u>Período composto</u> - Não há.
Bitácora 4 (B1/B2)	<u>Período composto</u> - Estilo direto e indireto. - Consecutio temporum.

No plano de análise sintática mínima da gramática, todos os manuais (exceto o *Bitácora 4*) apresentam explicitamente orientações para a formação de orações simples de classificação semântica (principalmente), e frases simples de classificação funcional de caráter ativo (maioria) ou passivo. As orações simples

aparecem tanto implícita quanto explicitamente ao longo das unidades dos manuais, em quantidade razoável.

No que tange à aprendizagem do nível sintático que se apresenta nos manuais, afirma Ordóñez (1994, p.26) que:

La adquisición de las estructuras sintácticas, la asimilación y dominio de las construcciones sintagmáticas es una de las destrezas más difíciles del aprendizaje de una lengua. Su dominio se encuentra con grados distintos de dificultad que sólo podrán ser superados por medio de un abordaje continuado, constante y gradual.

Na análise sintática máxima, o *Gente 2* e o *Bitácora 4* apresentam de modo explícito orientações gramaticais sobre o estilo direto e indireto, aspecto relacionado à reprodução da fala de outrem.

Cumbre, *Gente 2* e *Bitácora 4* apresentam a consecutio temporum, isto é, a concordância entre indicativo e subjuntivo. Aspecto linguístico que costuma gerar confusões na aprendizagem da língua espanhola. Nos manuais que analisamos, este aspecto aparece apenas nos níveis intermediário e avançado.

No *Nuevo Ven 1* e no *Pasaporte*, todos os elementos gramaticais da análise sintática máxima estão implícitos nas atividades propostas nos manuais, ou seja, a formação de períodos compostos não está expressamente apresentada nestes manuais de nível básico, o que se supõe que este estágio de aprendizagem gramatical seja aprendido de modo inconsciente nos níveis iniciais.

Em relação às orações coordenadas sindéticas/assindéticas, orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, estes elementos máximos da análise sintática estão implicitamente nas atividades ao longo das unidades dos manuais. Exceto no *Cumbre*, manual de base comunicativa e integral, este manual apresenta orientações explícitas sobre a formação de orações subordinadas adverbiais.

Ocorre que, a abordagem comunicativa

subordina el estudio de las construcciones a la adquisición de funciones pragmáticas o comunicativas. Parece principio asumido que en los primeros niveles lo importante es resolver las necesidades comunicativas que previsiblemente se le presenten al alumno. Es decir, la Gramática, el Léxico y la Sintaxis han de estar supeditados a las necesidades comunicativas (ORDÓÑEZ, 1994, p.27).

A Prática da sintaxe se dá, geralmente, a partir de exercícios de orientação onomasiológica, centrados nas funções comunicativas. No conhecimento sintático em língua espanhola,

No se trata de ofuscar la mente de los aprendices con un aluvión de reglas gramaticales y pragmáticas, sino de hacerles entrar en estos conocimientos de manera inductiva a través de la contextualización de las estructuras. Aquí es donde el profesor se convierte en rastreador de referencias y actividades, y también en creador de las mismas (RODRÍGUEZ PONCE, 2004, p.765).

Bem, diante dos resultados acima, nesse processo de ensino e de aprendizagem de um idioma, de ELE em específico, a questão radica em duas formas de aprender sobre o sistema normativo da língua meta, ou pelo conhecimento de tipo explícito no ensino de regras do idioma para que posteriormente os alunos coloquem em prática por meio de redações, pela fala ao pronunciar fonemas específicos, etc., ou pelo conhecimento implícito, deixando que o aluno se guie em um processo de autoconhecimento de regras e princípios linguísticos.

Sobre estes dois tipos de conhecimento gramatical, já havíamos discutido em seção anterior (seção 3.3). O conhecimento explícito/declarativo e implícito/procedimental são conceitos originados da psicologia cognitiva. Dois tipos de conhecimento que segundo Martín Peris (1998), o primeiro consiste em saber algo, e o segundo em saber fazer algo.

A aprendizagem do idioma por meio do conhecimento explícito corresponde à apreensão das regras e estruturas que o aluno analisa e organiza conscientemente, ou seja, é o resultado do que o aluno capta de forma consciente. O conhecimento gramatical implícito é de natureza intuitiva e procedimental, consiste, portanto em saber fazer algo com o que o aluno capta de maneira inconsciente, cujo desenvolvimento centra a comunicação no significado.

A questão do ensino e da aprendizagem de modo implícito ou explícito trata-se de uma atitude que depende dos objetivos e necessidades que variam de aluno para aluno. Além disso, existem fatores subjetivos em relação à capacidade cognitiva individual dos aprendizes, que condicionam o desempenho na aprendizagem de uma língua. Enquanto que para um aluno aprender regras

gramaticais por indução pode parecer mais fácil ou conveniente, para outros pode não funcionar igual maneira.

De todo modo, a instrução gramatical pode ser ensinada intercalando o processo implícito e explícito de aprendizagem de ELE, de acordo com o grupo de alunos, ambiente, etc. Nessa questão, reforçamos que

A aquisição de uma nova língua é, sem dúvida, um processo bastante complexo que decorre da influência de inúmeros fatores, como as condições de aprendizagem, especificidades da língua de aprendizagem, fatores sociais, culturais e económicos, que afetam não só o estatuto das línguas como o do próprio estudante, mas também de características individuais, como a idade, a aptidão linguística ou a motivação (CASTRO, 2015, pp.10-11).

Cabe salientar que, estes dois tipos de conhecimento gramatical não estão totalmente independentes um do outro, pois com base na prática comunicativa, todo conhecimento linguístico aprendido de forma explícita, por muitas vezes, pode se converter em conhecimento implícito também.

O conhecimento explícito/declarativo ou implícito/procedimental no concernente à gramática dá origem a tópicos de discussões que envolvem essas duas posições de um modo controverso, pois se trata de escolhas pedagógicas que continuam sendo debatidas até os dias atuais, como ensinar ou não ensinar gramática.

É necessário haver um equilíbrio entre as duas posições quando se trata de ensinar gramática, tendo em consideração estes quatro elementos:

1) la existencia de diferencias objetivas en el componente gramatical, 2) diferencias de nivel o de etapas en la adquisición de la segunda lengua, 3) diferencias en la complejidad lingüística de las funciones comunicativas, y 4) diferencias, de distinta naturaleza, en los sujetos destinatarios (GARCÍA SANTOS, 1994, p.69).

É conveniente haver a compreensão destas quatro variáveis, assim como a concreção adequada da gramática nos manuais de ensino e de aprendizagem de um idioma, com vistas a possibilitar a comunicação na nova língua.

Nesse processo, a comunicação e a aprendizagem supõem a realização de atividades que não são apenas de caráter linguístico, mas que também compreende outros componentes como o sociolinguístico e o pragmático, para além das partes que compõem a gramática (fonologia, morfologia e sintaxe). Trata-se, pois, de um

compilado de questões linguísticas implicadas na complexidade que representa a aprendizagem de uma língua.

As competências comunicativas linguísticas estão relacionadas entre si nas dimensões da língua como sistema. Um indivíduo que está no processo de aprender uma LE, por meio de distintas formas associação, na prática ou na teoria, armazena os conhecimentos consciente ou conscientemente.

O conhecimento explícito e o conhecimento implícito envolvem mecanismos diferentes, isto é, processos diferentes acontecem na aquisição implícita ou explícita de uma língua.

Em termos de implicações pedagógicas, a instrução gramatical explícita implica que, a prática explícita da gramática ligada a exercícios tende a gerar conhecimento implícito, quando se encontra ligada a oportunidades de comunicação que permitam uma reflexão sobre o funcionamento da língua e, desse modo, como resultado, a interiorização do conhecimento gramatical. O conhecimento explícito da segunda língua favorece, de forma significativa, o desenvolvimento do conhecimento implícito.

Certamente, como afirma Castro (2015, p.14) “a melhor opção pedagógica consiste em disponibilizar quantidades significativas de input e envolver os estudantes na comunicação”.

Convém lembrar também que, a questão do método adotado para o ensino de uma LE, e a escolha que esse método faz ao optar pelo conhecimento gramatical declarativo ou procedimental, de certo, como enfatiza Destaro Monroig (1994, p.86):

no es sólo el método lo que asegura la eficacia o ineficacia de la actividad docente, sino también, y sobretodo, la manera de aplicarlo en cada caso concreto. Ningún método constituye por sí solo una fórmula mágica capaz de conseguir maravillas, si no está en manos de un profesor competente y dinámico. Además, en el caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesor, aparte de poseer un dominio de la lengua que pretende enseñar y los suficientes conocimientos didácticos, debe también actuar teniendo muy en cuenta las necesidades lingüísticas y comunicativas concretas del grupo o grupos a quienes va dirigida su actividad.

Ao citarmos o que comenta o autor acima, não significa que o professor de língua deva ter para si, necessariamente, todas as obrigações no momento de ensinar aspectos da competência linguística, pelo contrário, os alunos também têm seu papel, pois cabe ao aluno demonstrar interesse em aprender certos conteúdos e

destrezas linguísticas ou comunicativas, considerando os objetivos que se pretende alcançar.

É certo que, é necessário ter em conta a necessidade de promover a instrução do conhecimento gramatical, que na maioria dos casos é mediante uma aprendizagem inconsciente, sem negligenciar o conhecimento gramatical explícito. Portanto, nos parece que a orientação conveniente é trabalhar as questões gramaticais nas duas formas de conhecimento dentro dos seus limites e possibilidades de aplicação de um processo ou outro.

Nesse sentido, existem distintas possibilidades de estudar o tema da gramática em vários cenários:

- a. En el lenguaje: como uno de los componentes de la competencia comunicativa.
- b. En el proceso de adquisición de la primera lengua desde la infancia: analizando cómo se adquiere el componente gramatical en un entorno natural y cómo actúa en el uso.
- c. El proceso de enseñanza/aprendizaje: analizando como se adquiere este componente por parte de quienes aprenden un idioma en edad escolar y adulta y como se aplica en la práctica (SÁNCHEZ PÉREZ, 1996, p.12).

O estudo deste último é o que deve incidir na aula e condicionar o trabalho do professor.

E mais, segundo este mesmo autor, o planeamento em torno à questão da gramática requer que cada um desses campos se mantenha dentro de seus limites. E ainda reforça que a experiência nos demonstra que o conhecimento gramatical não tem que ser necessariamente nem explícito, nem consciente, nem sistemático.

Recordando nosso estudo, o tratamento dos conteúdos gramaticais nos manuais analisados mescla diferentes formas de ativar o conhecimento da língua espanhola: por dedução, indução, memorização, repetição, comparação de usos nativos e língua materna, reescritas, conversação, etc.

Verificamos que nas atividades dos manuais selecionados *Cumbre* e o *Nuevo Ven 1*, os alunos atuam de modo pacífico na comunicação. No *Gente 2* e no *Bitácora 4* predomina a comunicação mediante tarefas que implicam realizar atos de fala em diferentes situações de uso da língua. No caso do *Pasaporte*, há um tratamento gramatical presente, com exercícios contextualizados, mas ao mesmo tempo é um manual orientado à ação por competências para as práticas comunicativas.

De um modo geral, quando pensamos sobre que gramática ensinar, no sentido de que o objetivo não é descrever uma língua, mas sim dotar o falante estrangeiro de um instrumento de comunicação, vale destacar o que García Santos (1994, pp.76-77) comenta a respeito:

- 1) La gramática está presente de manera necesaria en todos los niveles, pero en cada uno habrá que colocarla en su sitio.
- 2) Las cuestiones gramaticales podrán ser obviadas hasta donde se pueda o se considere oportuno, pero conviene tener en cuenta que, con independencia de la noción de nivel, hay funciones comunicativas que, por su complejidad gramatical, será difícil afrontarlas desde otra perspectiva.
- 3) En los niveles de iniciación, tanto la aparición material como la adquisición de la gramática por parte del «aprendiente», tienen que ir ligadas con las funciones comunicativas. Pero quizá no sea éste el modo más productivo en las etapas posteriores, donde, además, la gramática adquiere un protagonismo especial.
- 4) Los objetivos estrictamente comunicativos primarán, en los niveles de iniciación, sobre cualquier otra consideración como la corrección gramatical e, incluso, la adecuación. En las etapas posteriores, en cambio, se buscará el perfeccionamiento o afinamiento del nuevo instrumento de comunicación.
- 5) En todo caso, éstos y cualesquiera otros principios, estarán siempre subordinados a estos dos elementos: el objetivo —conseguir comunicarse en una lengua que no es la propia— y el «aprendiente», que presenta características e intereses no uniformes (GARCÍA SANTOS, 1994, pp.76-77).

O princípio básico de aprender gramática como instrumento de comunicação torna essencial seu ensino e aprendizagem.

Além disso, para mais além da correção formal, o reconhecimento da competência comunicativa comporta a consideração de outros critérios para a valorização da suficiência linguística dos alunos: o critério da eficácia comunicativa e o da adequação ao contexto (MARTÍN PERIS, 1998).

Recapitulando o que expusemos na análise dos manuais, constatamos que a instrução gramatical, especificamente, nos dois níveis linguísticos, fonético e sintático, os conteúdos são, geralmente, exercitados implicitamente. O nível fonológico (incluindo ortografia) é, pois, uma das partes da gramática que na maioria dos casos ocupa uma posição secundária, cujo ensino se resume à aprendizagem implícita por meio de documentos de áudio. Enquanto que, na morfologia mínima ou máxima, a parte teórica que consiste em uma pequena gramática dedicada às regras do sistema da língua meta está evidenciada nos manuais, e pensada como apoio geral para as lições precedentes ou posteriores, ou ainda como revisão de conteúdos gramaticais estudados em unidades anteriores no mesmo manual, ou de outro manual com o nível de domínio anterior ao atual.

Em síntese, destacamos que, a gramática, em especial, nos manuais *Gente 2* e *Bitácora 4* recebem um tratamento secundário no ensino da língua espanhola como estrangeira, ou seja, a aprendizagem e o uso da língua formam parte de um processo integrado que são desenvolvidos com o apoio do professor e do próprio manual. Nos demais manuais, *Cumbre*, *Nuevo Ven 1* e *Pasaporte*, o tratamento gramatical é, pois, tanto explícito quanto implícito.

Concluindo, ao refletirmos sobre a análise de manuais atuais de ensino de ELE, lançamos um olhar retrospectivo sobre os mesmos, e pudemos observar que as diferentes trajetórias dos métodos para o ensino de línguas estrangeiras, de certo modo, ressurgem nos manuais mais modernos com outras características, as quais frequentemente se repetem nas abordagens metodológicas, no que se refere às técnicas, atividades, etc. Naturalmente, isto ocorre porque

se trata de algo inevitable, ya que no existe ningún método tan radicalmente puro, que no contenga puntos en común con otros anteriores. Donde realmente es posible encontrar una línea divisoria más clara y definida es en las teorías de aprendizaje o principios psicolingüísticos y pedagógicos que sustentan a los diferentes métodos. Téngase en cuenta que, generalmente, una misma teoría de aprendizaje suele dar lugar a la aparición de varios métodos. Y si bien todos ellos apuntan hacia una misma dirección, se distinguen por la mayor o menor insistencia en el uso de unas u otras técnicas o procedimientos (DESTARO MONROIG, 1994, p.86).

Concluimos que nos manuais de ELE que apresentamos aqui, foi possível rastrear a inclusão da descrição e explicação gramatical do sistema da língua estudada. A gramática, desde os níveis mais básicos ao avançado, e no âmbito da abordagem comunicativa, como princípio teórico geral, nunca esteve ausente, mas sim que passou a ocupar outro lugar, tanto no espaço físico dos livros, quanto subordinada à função comunicativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a gramática constituiu um dos níveis de descrição e explicação dos sistemas das línguas, sendo principal objeto de estudo nas teorias linguísticas, também como um princípio do início nos estudos de língua estrangeira. Não por acaso, desde as concepções teóricas do mundo grego, no currículo medieval, a gramática era uma das disciplinas do *trivium*, ao lado da Lógica e da Retórica (VITULLO, 2011). Não é à toa que o seu ensino possui relevância desde os tempos remotos até a contemporaneidade.

Pensando neste importante componente linguístico, nesta pesquisa, nos propusemos a analisar a abordagem gramatical apresentada em cinco manuais de espanhol como língua estrangeira.

Além de discutirmos a respeito do conhecimento reflexivo sobre o conceito de língua e o ensino de gramática, no trajeto do nosso trabalho, realizamos uma revisão histórica das bases filosóficas da gramática, da tradição hindu à época da Renascença, passando pelas várias tipologias e modelos gramaticais de análise linguística, até, em particular, a história da gramática da língua espanhola.

A língua, enquanto código objetivável e sistemático se fundamenta em processos de abstração e generalização, logo, “tales procesos son los que recogen las reglas (gramaticales)” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1996, p.13)”. Por certo, tendo em mente que a língua é um fator social, os padrões linguísticos do passado já não cabem ser aplicados nos dias atuais.

Ao revisitarmos as metodologias mais expressivas para o ensino de idiomas, com suas características e falhas, consideramos o lugar que a gramática tem ocupado em cada caso. Pudemos notar que, a evolução das metodologias empregadas no ensino de LE se mostrou motivada pela reflexão sobre o tipo de competência que precisavam os alunos, o que deu lugar às metodologias centradas no processo para alcançar tal objetivo de competência.

É curioso como o princípio teórico da metodologia focada na comunicação e suas linhas metodológicas derivadas ou evoluídas parecem ser uma grande mescla desenvolvida a partir dos métodos do passado. A modo de exemplo, vemos os rastros do método de gramática e tradução, caracterizado pela aprendizagem de uma língua baseado no estudo específico de regras gramaticais, na memorização de

termos de vocabulário, repetição, etc. Da perspectiva do método direto, em troca, a aprendizagem de uma LE ocorria com base na ideia de que os significados devem ser assimilados diretamente pelo aluno, mediante associação pessoal das formas linguísticas utilizadas nos distintos atos de comunicação diretamente na língua meta. Enquanto o método de gramática tradução tinha por ênfase o aspecto escrito da língua, o método direto focava na expressão oral.

Já a presença dos métodos áudio-oral e audiovisual, podemos dizer que a relação destes métodos com os manuais atuais de perspectiva comunicativa, no caso do primeiro, está ligada ao reforço e à memorização, mediante atividades orais para repetição de frases e prática da pronúncia e conversação, cujo foco estava destinado à oralidade. O MAV se situa como um prolongamento da abordagem direta, já que suas principais inovações constituem, certa parte, em tentativas de resolução dos problemas do MD. No método audiovisual, os vestígios herdados para as metodologias atuais envolvem uma estrita gradação gramatical, com seus exercícios mecânicos e estruturais influenciados pelo MAO, nos processos combinados de memorização e dramatização dos diálogos de base do MAV. Além disso, em uma das fases do MAV, também houve a tentativa de integração de novas tendências didáticas, como nocionais-funcionais e comunicativas, também buscaram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modelo de classificação de formas linguísticas.

Nas evoluções dos enfoques metodológicos provenientes do método comunicativo se encontram reminiscências dos métodos anteriores. Isto é, de um modo ou de outro, existem vestígios das metodologias passadas nos estudos atuais de línguas estrangeiras.

De cada metodologia foi possível aproveitar e renovar procedimentos, técnicas, etc. para as didáticas de ensino de línguas estrangeiras modernas, nas competências linguísticas e não linguísticas.

Além disso, não nos esqueçamos da contribuição da *Gramática de la Lengua Castellana* (1492) de Nebrija, cuja obra influenciou na regulamentação do idioma reverberando nos manuais de ensino de ELE contemporâneos, assim como supôs uma ferramenta de primeira regra para a difusão da língua castelhana, culminando no interesse de seu ensino aos próprios nativos espanhóis, assim como para estrangeiros que necessitassem aprender o idioma. Com a publicação da Gramática

de Nebrija, em fins do século XV, uma nova era se iniciou para o idioma espanhol, e o seu ensino como língua estrangeira, marcando um antes e um depois na história da gramática espanhola.

A herança gramatical para os tempos atuais, evidentemente, já não é com os mesmos propósitos remotos, mas sim, que ampliou os lugares de sua inserção no ensino de língua, considerando a chegada da abordagem comunicativa que marca certo distanciamento da instrução gramatical, mas não exclusão total, e gera uma nova forma de aproximação à gramática a partir de um enfoque centrado na comunicação.

Além disso, em meio a estas questões de ensino de ELE entre outros aspectos que compuseram a argumentação teórica do desenvolvimento deste trabalho, como ponto principal de análise desta pesquisa, discutimos o papel que o ensino de gramática desempenha na aprendizagem de ELE, refletindo sobre o conhecimento implícito e explícito enquanto processos de ensino e de aprendizagem de ELE. O lugar da gramática no ensino de línguas estrangeiras modernas e seu tratamento didático tem sido objeto de debate desde os primeiros momentos de reflexão a respeito do seu ensino (MARTÍN PERIS, 1998).

O conhecimento gramatical tem se caracterizado como uma instrução necessária no ensino de ELE, ou em qualquer LE, na medida que este conhecimento ajuda os alunos a refletir e construir hipóteses na língua que está aprendendo.

Estas duas formas de entender e organizar a aprendizagem de uma LE vêm marcadas dentro dos possíveis recursos de que dispõe o ser humano para o domínio da linguagem, que correspondem ao processo declarativo e procedimental. Ambos tratam de conhecimentos que estão ligados à capacidade de processar o funcionamento sistemático linguístico do idioma meta. A maneira como os alunos são expostos aos conteúdos gramaticais, se por indução ou dedução, constitui caminhos diferentes para desenvolver a competência linguística dos aprendizes, mas ao mesmo tempo caminham juntos na experiência do mundo real.

Para chegar ao conhecimento gramatical, a metalinguagem é um meio de descrever e explicar sobre outra língua, sobre seu sistema de regras acompanhado das partes que compõem a gramática, isto é, fonologia, morfologia e sintaxe. A apresentação e assimilação destes elementos nos manuais costumam seguir uma

ordem gradual, atendendo ao grau intrínseco de dificuldade que a aprendizagem implica nos diferentes níveis de domínio da língua estrangeira.

Ao descrever e analisar os componentes gramaticais nos cinco manuais, constatamos tanto o ensino declarativo quanto procedimental nos enfoques metodológicos adotados pelos livros. Nos manuais que analisamos, verificamos que o ensino não se dá de modo total implícito ou explícito, pois sempre há algum elemento que recebe um tratamento mais evidenciado e outros guiados pela percepção indutiva. Como bem salienta Bosque (1994), tanto um processo quanto o outro são formas de aproximação à gramática, e diferentes interesses, que vão implicar na forma de ensino.

Outro ponto que discutimos em relação ao ensino de ELE, diz respeito ao conceito da era pós-método, proposta que envolve atitudes do professorado, as quais combinam o conhecimento teórico com o conhecimento dos contextos que permeiam o ambiente de ensino, pois diante da nobre pretensão de colocar os alunos em condições de 'dominar' outra língua, que lhes permita, em um futuro próximo, ser capazes de utilizar uma LE em distintos âmbitos da vida real, o docente passa por múltiplos desafios com os quais se depara na sua tarefa de ensinar.

À medida que os resultados da aplicação dos métodos convencionais para o ensino de idiomas não foram os esperados, a tendência é recorrer ao pós-método. Nesse contexto, a condição de pós-método nasce com o fato de que um método único e universal nem sempre se ajusta às peculiaridades dos contextos educativos locais.

A busca por amplas possibilidades de solução para a variedade de situações contraditórias no ensino de línguas se trata de uma decisão orientada para a satisfação total ou parcial das necessidades dos aprendizes de idiomas nas circunstâncias que se encontram imersos professores ou alunos.

Enquanto que na abordagem comunicativa se fala em análise por meio da tríade ação-reflexão-ação, a era pós-método se refere a um ciclo contínuo de observação-reflexão-ação, para que a partir desta sequência o professor possa gerar a compreensão do seu trabalho e ser capaz de construir suas próprias teorias.

Há, portanto, uma diversidade de estratégias e procedimentos metodológicos de distintas procedências teóricas que conjugam diferentes dinâmicas no ensino de LE, dado que o contexto educativo da atualidade se

encontra em uma era que fomenta a diversidade e pluralidade de saberes nas práticas contemporâneas.

Além disso, atualmente, as facilidades existentes para aprender uma LE, de forma autodidata ou em grupos, fazendo uso de equipamentos e recursos diversos, etc., são atualizações no aprendizado de idiomas que nos induzem a pensar que uma atividade tão antiga como a sua própria história, hoje, está ao alcance de uma maioria. Do mesmo modo, os atuais meios tecnológicos de reprodução de imagem e som permitem um contato visual e sonoro com outras línguas de uma maneira muito mais ampla e intensa que em qualquer época precedente.

Manuais físicos e virtuais coexistem lado a lado e acompanham as mudanças no século atual para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Apesar da era das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), os manuais seguem se adaptando a estas modernidades.

Diante das variações metodológicas dentro da abordagem comunicativa, no tratamento gramatical e no modo como se adquire esse conhecimento nos manuais analisados, ambas as formas de conhecimento gramatical, implícita ou explícita atuam juntas ou com certa tendência a focar a abordagem implícita dos elementos do sistema da língua meta. O fato é que, a reflexão teórica sobre o papel da gramática no ensino e na aprendizagem de ELE representa uma discussão necessária para compreender o funcionamento dos mecanismos implicados no aprendizado de uma LE.

À guisa de conclusão, ao tratarmos na nossa análise os níveis fonológico, morfológico e sintático, no caso do primeiro e do último, se supõe que se trata de uma aprendizagem mais intuitiva conduzida pelos nos manuais, isto é, a tendência é por uma aprendizagem inconsciente, que por este motivo, pouco se ensina esses dois conhecimentos gramaticais de modo explícito nos manuais, seja qual for o nível de domínio.

No estudo da sintaxe na aprendizagem de ELE, os processos combinatórios se apresentam orientados à produção, mediante noções ou funções comunicativas até a expressão, ou seja, pela orientação onomasiológica, ou o estudo da sintaxe pode se dá "hacia la interpretación (desde el significante hasta la interpretación del sentido: orientación semasiológica (ORDÓÑEZ, 1994, p.29)".

Enquanto que, quando se trata de morfologia da língua espanhola, parece existir uma necessidade mais evidente na explicação sistemática dessa parte da gramática, que considera elementos mórficos básicos para a formação de palavras. Não importa qual seja o nível de domínio trabalhado nos manuais de ELE ou a linha metodológica, a presença dos aspectos morfológicos possui espaço garantido nos manuais de ensino de língua espanhola, embora não tão expressiva. Evidentemente, o ensino da morfologia na aula de espanhol dependerá do ponto gramatical que se deseje ressaltar e das necessidades dos aprendizes.

Diante do novo cenário comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras modernas, o debate sobre a importância da gramática nas salas de aula de ELE se reabre constantemente na revalorização e reflexão sobre o ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.1, pp.25-41, Jan./Jun. 2015.

ALEXOPOULOU, Angélica. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. In: Alexopoulou, Angélica. **Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español**. Madri: Ediciones Clásicas, pp.7-30, 2005.

ALONSO, Amado. **Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello**. 1995. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/ff6ef310-82b1-11df-acc7-002185ce6064_44.html>. Acesso em: 15/7/18.

ALONSO, María Belén Posada; ROMERO, Gregorio Pérez de Obanos. Una gramática para la comunicación. In: PÉREZ, Pedro Benítez (Coord.) **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes**. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 24 e 25 de junho, pp.511-518, 2005.

ALONSO-CORTÉS, Ángel. **Lingüística general**. Madri: Cátedra, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O que dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas/SP: Pontes, pp.63-70, 2013.

ANTUNES, Irandé. Gramática: uma área de muitos conflitos. In: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: 2007, pp.19-24.

ANTUÑANO, Iraide Ibarretxe; VALENZUELA, Javier. Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias In: ANTUÑANO, Iraide Ibarretxe; VALENZUELA, Javier. **Linguística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012, pp.10-32.

ARAGÓN, Matilde Cerrolaza; GILI, Óscar Cerrolaza; BARQUERO, Begoña Llovet. **Pasaporte**. Madri: Edelsa, 2008.

BAGNO, Marcos. Gramática tradicional, gramática normativa e preconceito linguístico. In: _____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001, pp.15-17.

BAGNO, Marcos. Gramática tradicional: doutrina, não ciência. In: _____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001, pp.18-25.

BAGNO, Marcos Gramática Tradicional: origem, características, problemas. In: _____. **Português brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2002, pp.15-22.

BAGNO, Marcos. A noção folclórica de “erro”. In: _____. **Português brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2002, pp.25-27.

BALDICERA BIAZUS, Camilla. Em busca de um lugar para singularidade na gramática. **Revista Memento**, Santa Maria – RS, v.3, n.2, pp.147- 160, Ago./Dez., 2012.

BAULENAS, Neus San; MARTÍN PERIS, Ernesto; CONEJO, Emilia; GARRIDO, Pablo. **Bitácora 4**. Barcelona: Difusión, 2014.

BISSACO, Cristiane Magalhães. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**, Paraná, v.9, n.1, pp.210-223, 2015.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, pp.397-414, Jul./Dez., 2010.

BOSQUE, José Ignacio. La enseñanza de la gramática. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO (coord.); Isabel Santos. **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera**: actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid, pp.63-68, 1994.

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

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>_. Acesso: 15 de maio 2018.

BRASIL. **Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Ana. Maria. Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In: BRITO, Ana. Maria (org). **Gramática**: história, teorias, aplicações. Porto: Fundação Universidade do Porto, 2010, pp.1-10.

CALVI, Maria Vittoria. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In: ALDREY, María Carmen Losada (coord.); CANEDA, José F. Márquez; JULIÁ, Tomás Eduardo Jiménez. **Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática**: actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Santiago de Compostela, 23, 26 de septiembre, pp.353-360, 1998.

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas-SP, v.43, n.1, pp.139-149, Jan./Jun., 2004.

CASTRO, Catarina. O Papel dos Mecanismos de Aprendizagem Implícitos e Explícitos na Aquisição de uma Segunda Língua: Implicações Pedagógicas. **Revista portuguesa de pedagogia**, Lisboa, n.49, v.2, pp.7-25, 2015.

CASTRO, Francisca; MARÍN, MORALES, Reyes; Fernando; ROSA, Soledad. **Nuevo Ven 1**. Madri: Edelsa, 2003.

CASTRO SILVA, André Natalino; SCOVILLE, André Luiz Martins Lopez de. O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. **Revista Intersaberes**, Pernambuco, v.10, n.21, Set./Dez pp.627-642, 2015.

CARREÑO, Margarita Ravera. La expresión oral: teoría, tendencia y actividades. In: BELLO, Pillar; [et al]. **Didáctica de las segundas lenguas**: estrategias y recursos básicos. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1990.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. 9ª ed. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 2003.

CARTAGENA, Nelson. El aporte de don Andrés Bello a la lingüística y filología modernas. **Boletín de Filología**, Chile, v.49, n.1, pp.135-148, 2014.

CHAMORRO, María Dolores. Integración de destrezas en niveles iniciales. **Marco ELE - didáctica del español como lengua extranjera**, n.9, pp.33-73, 2009.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2004.

CONEGLIAN, André Vinícius Lopes. **Os juntivos causais e concessivos do português brasileiro na perspectiva cognitivo-funcional**: uma análise da ligação conceptual dos elementos gramaticais em uso nessa zona adverbial. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

CORDER, Stephen Pit. The Significance of Learner's Errors. In: **IRAL - International Review of Applied Linguistics**, v.5, n.4, novembro, 1967.

COSTA, Marcos Antonio Costa. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp.113-126.

COYLE, Yvette. El Papel de la Gramática en la Enseñanza-Aprendizaje Inicial de la Lengua Extranjera. **Porta linguarum**, Espanha, n.3, Janeiro, pp.147-159, 2005.

CUENCA, María Josep Cuenca; HILFERTY, Joseph. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1999.

CUNHA, Max Clark de Castro. **Análise de estratégias de ensino/aprendizagem em materiais didáticos de alemão como língua estrangeira**: perspectivas pós-comunicativas em contraste. 132f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em língua e literatura alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2013.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha *obrigatória* e a obrigatoriedade *voluntária*. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n.15, pp.1-13, 2012.

DELGADO ROJAS, Alejandro. La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el método tradicional hasta el enfoque comunicativo. **Investigación y Letras**, Cádiz, v.1, n.1, pp.98-113, 2017.

DESTARO MONROIG; Juan. El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Didáctica**, Madri, v.6, pp.85-96, 1994.

DI TULLIO, Ángela. El lugar de la gramática en la enseñanza de la primera lengua y las lenguas extranjeras. In: **Segundo Foro de Lenguas de ANEP**: Programa de Políticas Lingüísticas Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo, 10-11 de octubre, pp.3-12, 2009.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; PÉREZ, Pedro Benítez. Lingüística contrastiva español-portugués: estado de la cuestión. In: PÉREZ, Pedro Benítez (Coord.) **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes**. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 24 e 25 de junho, pp.69-77, 2005.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**: Oxford, Oxford University Press, 1986.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; MORENO, Concha. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Espanha: SGEL, 2007.

ESPAR, Moacir da Hora. **Metodologia de ensino de língua espanhola e suas literaturas**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2011.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. Londrina, **História & Ensino**, v. 2, n.17, pp. 327-338, jul./dez. 2011.

FALCÃO, Ana Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, Recife, v.3, n.1, pp.89-184, 2003.

FANJUL, Adrián Pablo (org.); GONZÁLEZ, Neide Maia; [et alii]. **Espanhol e português brasileiro**: estudos comparados. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. Rio de Janeiro, **Diadorim**, v.19, n.2, pp.11-26, Jul./Dez., 2017.

FERIA RODRÍGUEZ, Aurora. la comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias. In: BELLO, Pilar; [et al]. **Didáctica de las segundas lenguas**: estrategias y recursos básicos. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1990.

FRIES, Charles C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Estados Unidos: University of Michigan Press, 1945.

FUENTES, Charo Nevado. La enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XVI: primeras gramáticas publicadas en Europa. **REDEX**, n.1, pp.9-24, 2011.

FURTADO DA CUNHA, Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp.157-176.

FURTADO DE OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel. Técnica Grammatiké – a base da teoria gramatical. **Cadernos do CNLF**, CiFEFiL, Rio de Janeiro, v. XV, n.5, t.3, pp. 2534-2555, 2011.

GALLARDO, Andrés. Don Andrés Bello y su Gramática de la lengua castellana: tres hitos para la historia de la lengua común. **Boletín de Filología**, Chile, v.49, n.1, pp.149-160, 2014.

GARCÍA HERNÁNDEZ, Teresa. La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica. In: BELLO, Pilar; [et al]. **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos**. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1990.

GARCÍA SANTOS, Juan Felipe. ¿QUÉ GRAMÁTICA? In: LOBATO, Jesús Sánchez (Coord.); GARGALLO; Isabel Santos. **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE**. Madrid, pp.69-78, 1994.

GAVILÁN, María Dolores Martínez. **Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVII: los tratados gramaticales**. 664f. Tese (Doutorado) - Departamento de Filología Hispánica, Universidad de León, Facultad de Filosofía y Letras, 1989.

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Julio. Conceptos generales. In: CUETOS VEGA, Fernando; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Julio; VEGA RODRÍGUEZ, Manuel de. **Psicología del lenguaje**. Madrid: Médica Panamericana, pp.1-80, 2015.

GÓMEZ ASECIO, José J. De “gramática para americanos” a “gramática de todos”. El caso de Bello (1847). Revista argentina de historiografía lingüística, Argentina, v.1, n.1, pp.1-18, 2009.

GÓMEZ CASAÑ, Pilar.; MARTÍN VIAÑO, María del Mar. La expresión escrita: de la frase al texto. In: BELLO, Pilar; [et al]. **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos**. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1990.

GÓMEZ DEL ESTAL, Mario; ZANÓN, Javier. **“Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español” en La enseñanza del español mediante tareas**. Madrid: Edinumen, 1999.

GONÇALVES, Paulo César. Uma Proposta para o ensino de Gramática no Ensino Médio. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados-MS, v.1, n.1, pp.101-118 Jan./Jun, 2013.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. In: LOBATO, Jesús (coord.); GARGALLO, Isabel Santos. **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE**, Madrid, pp.79-86, 1994.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español**. São paulo: Edições SM, 2005.

GRETEL ERES FERNÁNDEZ. "Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera". In: BARROS, C.S. e COSTA, E.G.M. (coord.) **Coleção Explorando o Ensino**, v.16. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, pp.69-84, 2010.

HERRERO, María Antonieta Andión. Los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones. In: **Enseñanza de lenguas extranjeras**. GONZÁLEZ, Antonio Martínez (coord.); GARCÍA, Pedro Barros; REDONDO, José A. de Molina; HIRALDO, José María Becerra. Granada, pp.27-36, 1997.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Sergipe, v.7, n.11, Nov. 2011, pp.1-9.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. Lorena-SP, **Janus**, ano 1, nº 1, pp.43-51, 2º semestre de 2004.

GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz. La enseñanza de la gramática. In: SÁNCHEZLOBARO, Jesús (coord.); SANTOS GARGALLO, Isabel. **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera**: actas del IV Congreso Internacional de ASELE, pp.87-96, 1994.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de Referencia para el Español. 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de lingüística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp.127-140.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis**. Beverly Hills: Laredo Publishing Company, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods**: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v.40, n.1, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method**: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, 1994.

_____. **Toward a Postmethod Pedagogy**. In: *Tesol Quartely*, v.35, n.4, 2001.

_____. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching, London: Yale, University Press, 2003.

_____. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures**. Estados Unidos: Michigan University Press, 1957.

LAVALE ORTIZ, Ruth María. La formación de verbos denominales por derivación: morfología y semántica en la clase de ele. **Revista electrónica de lingüística aplicada**, n.12, pp.131-145, Set., 2013.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, pp.13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp.211-236, 1988.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.20, n.2, pp.389-411, Jul./Dez., 2012.

LÓPEZ, Javier Medina. Gramáticas españolas: acercamiento bibliográfico. **Revista de Filología de la Universidad de la Laguna**, Santa Cruz de Tenerife, Espanha, n.11, pp.151-170, 1992.

LUNGUINHO, Marcus Vinicius; RESENES, Mariana Santos de; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Pesquisa em sintaxe gerativa: pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e questões. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da linguagem: o fazer científico?** Campinas-SP: mercado de Letras, 2012, pp.119-161.

LYONS, John. A linguística: estudo científico da língua. In: LYONS, John **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979, pp.1-54.

MAIA, Ana Meire Bezerra da. **Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. 149f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MACKEY, William Francis. **Language Teaching Analysis**. London: Longmans, 1965.

MAGRO, Maria Cristina. Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo. In: **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, UFMG, n.3, pp.124-133, 1979.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS-CESTARO, Selma Alas. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona, v.41, Set./Dez., pp.75-88, 2017.

MARTÍ CONTRERAS, Jorge ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. **Revista Normas**, Valência, n.5, pp.171-195, 2015.

MARTÍN PERIS, Ernesto. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. **Carabela**, Madri, n.43, SGEL, pp. 5-32, 1998.

MARTÍN PERIS, Ernesto; BAULENAS, Neus Sans. **Gente 2**. Bacerlona: Difusión, 1998.

MAQUIEIRA, Marina. Las gramáticas castellanas para extranjeros a lo largo del siglo XVI. **Contextos**, XI/21-22, pp. 265-290, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: _____ (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp.43-70.

MARTÍN, José María García. Nebrija y la Historia de la lengua. **Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales**, n.20, pp.159-186, 1995.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MASIP, Vicente. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MEYER-LUBKE, W. (1890-1896). **Grammaire des langues romanes, I (Phonétique)**. Traduction de E. Rabiet. Marseille : Laffite Reprints, 1974.

MILANI, Esther Maria. **Gramática de espanhol para brasileiros**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**. Anaya: Madrid, 2002.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: contexto, 2016.

MIRANDA POZA, José Alberto. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n.XX, pp.39-50, 2010.

MIRANDA POZA, José Alberto. **Língua espanhola II – Lexicologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

_____. Gramática e Ideologia. La proliferación de formas femeninas en sustantivos de género común. **Contextos Lingüísticos**, n.6, v.6, pp. 58-74, 2012.

_____. De la lingüística social a la ecolingüística: contacto de lenguas, interlengua y portuñol. In: BALLESTEROS, Ricardo de la Fuente; BORA, Zélia M.; ESTÉVEZ, Francisco (eds.). **De ecocrítica y “animalia”**. Valladolid: Colección Cultura Iberoamericana, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.15, Special Issue, pp.419-435, 1999.

MONTES, José Joaquín. Habla, lengua e idioma. **Thesaurus**, Colômbia, v.38, n.2, pp. 325-339, 1983.

NASCIMENTO, Josefa Felix; et al. **Gramática Reflexiva e Ensino de Língua Portuguesa**. X Encontro Internacional de Formação de Professores (Anais), v.10, n. 1, pp.1-12, 2017.

NEBRIJA, Antonio de. **Gramática de la lengua castellana**. Salamanca, 1492.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa - Revista de Linguística**, São Paulo, v.38, pp.109-127, 1994.

NETO, José Ferrari. Introdução: as bases e os objetivos da gramática gerativa. In: NETO, José Ferrari; TAVARES SILVA, Cláudia Roberta (orgs.). **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. Curitiba: CRV, 2012.

NETO, José Ferrari. O minimalismo: conceitos-chave. In: NETO, José Ferrari; TAVARES SILVA, Cláudia Roberta (orgs.). **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp.235-241.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. São Paulo, **Non Plus**, ano 4, n.7, Jan./Jun., pp.27-38, 2015.

OLIVEIRA, Silvério da Costa. **Os filósofos pré-socráticos: uma releitura crítica**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <<https://drsilverio.files.wordpress.com/2011/04/os-filosofos-pre-socraticos-silverio.pdf>>. Acesso em: 13/7/18.

ORDÓÑEZ, Salvador Gutiérrez. Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera. In: PEYDRÓ, Salvador Montesa (Dir. Cong.); BLANCO, Pedro Gomís (Dir. Cong.). **Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del V Congreso Internacional de ASELE**, Santander, 29-30 de Setembro e 1 de Outubro, pp.5-32, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Clara Luz, pp.23-36, 2005.

PASTOR CESTEROS, Susana. Metodología en la enseñanza de segundas lenguas. In: PASTOR CESTEROS, Susana. **Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas**. Valência: Universidad de Alicante, pp.131-185, 2004.

PAREDES SILVA, Vera Lucia. Gramática, uso da língua e ensino. Rio de Janeiro, **Matraga**, v.19, n.30, jan./jun., pp.94-115, 2012.

PAVEAU, Marie Anne; SARFATI, Georges Élia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PEÑALVER CASTILLO, Manuel. Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy. **CAUCE**, n.14-15, pp.221-232, 1992.

PEÑALVER CASTILLO, Manuel. Las ideas gramaticales de Vicente Salvá. **Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española**, Madrid, Pabellón de España, Tomo I, pp. 739-759, 1992.

PERINI, Mário A. **Estudos de gramática descritiva: as valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2007.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: I objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2003, pp.11-24.

PIÑEL, Rosa; MORENO, Consuelo. La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. In: PEYDRÓ, Salvador Montesa; BLANCO, Pedro Gomís. **Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE**: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre, pp.119-126, 1994.

PONTE, Andrea. Prefácio. In: **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)**.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). Belo Horizonte: Viva Voz, pp.15-21, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; Clé International. (Col.Didactique des langues étrangères), 1988.

RAPOSO, Eduardo. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBINS, Robert Henry. **Pequena história da linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1983.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de. (Coord.); COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins. (Coord.). **Coleção Explorando o Ensino Espanhol**, Ensino Médio, v.16, Ministério da Educação, Brasília, pp.13-24, 2010.

RODRÍGUEZ PONCE, María Isabel. Aspectos del tratamiento de la sintaxis en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: CARBALLO, María Auxiliadora (Coord.). **Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE**, Sevilla, 22-25 de Setembro, pp. 762-768, 2004.

SÁEZ, Carlota Piedehierro. **El papel de la gramática en la clase de ele: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales**. 94f. Dissertação (Mestrado) - Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Universidad Antonio de Nebrija, 2002.

SALAZAR, Leonor; BATISTA, Judith. Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. **Paradigma**, Maracay, v.26, n.1, Jun., 2005.

SALLES, Jaqueline Laís; PALLU, Nelza Maura; LOPES, Rodrigo Smaha. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL, Salvador, v. 11, v.2, pp.208-220, dezembro de 2017.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. **Veredas**, Juiz de Fora-MG, v.1, n.1, pp.23-39, 1997.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Madrid: SGEL, 2009.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. **Cuadernos de Filología Inglesa**, Murcia, v.5, n1, pp.9-34, 1996.

_____. El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. **Cuadernos de Filología inglesa**, Murcia, n.1, v.5, pp.9-34, 1996.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino; CANTOS, Pascual; ESPINET, María Teresa. **Cumbre**. Madrid: SGEL, 1995.

SANTOS, Michele; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL, Salvador, v.9, n.2, Dezembro, pp.38-49 de 2015.

SILVA, Gisvaldo Araújo. A era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria/RS, v.6, n.2, Jul./Dez., pp.1-16, 2002.

SCHMITZ, John Robert. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Alfa**, São Paulo, v.36, pp.213-236, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: **IRAL - International Review of Applied Linguistics**, v.10, n.3, 1972.

VAQUERA, María Luisa Calero. **Historia de la gramática española (1847-1920)**. Madrid: Editorial Gredos, 1986.

VARELA, Soledad. Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. **Estudios de Lingüística**, Alicante, n.17, pp. 571-588, 2003.

VARGAS, Juan Pablo Zúñiga. Métodos para la Enseñanza de Idiomas: No Hay Nada Nuevo Bajo el Sol, ¿O Sí? 2015. **Revista Ensayos Pedagógicos**, v.10, n.2, pp.61-81, 2015.

VEZ, José Manuel. Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. **Lingvarvm Arena**, Santiago de Compostela, v.1, n.1, pp. 81-102, 2010.

VITULLO, Maria Elisabeth. **O papel da gramática no ensino e na aprendizagem de francês-língua estrangeira**: importância, função e delimitação. 181f. Tese (Doutorado) – Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

WARDHAUGH, Ronald. The Contrastive Analysis Hypothesis. In: **Tesol Meetings**, San Francisco, March 19, 1970.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WOUK, Maria das Dores. Ensino de línguas estrangeiras. **Arte & Letras**, Curitiba v.25, pp.231-244, Julho, 1976.

ANEXO A – CAPAS DOS LIVROS UTILIZADOS

