

A gramática no ensino de língua espanhola: um estudo reflexivo na sua aplicação

Manuella Pereira Carvalho¹, M^a Pía Sassi², Janaína Dos Santos Sória³

¹ Faculdade de Letras – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

² Faculdade de Letras – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

³ Faculdade de Letras – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

manu22ke@yahoo.com.br, jsoria@vetorial.net, pmsassi@gmail.com

Resumo. *Os resultados e os processos que estão presentes neste documento são a continuidade do trabalho que começou a alguns anos no ensino da gramática dos professores em formação do idioma espanhol como língua estrangeira. A pergunta é a seguinte: Ensinar gramática descontextualizada ou refletir sobre ela dentro de um contexto? Durante muito tempo e ainda hoje, aprender um idioma é ensinar a gramática através da memorização e das regras, traduzir textos, exercícios de repetição, etc. é aprender fragmentadamente o que não leva o aluno a uma reflexão de seu uso em uma forma integrada e contextualizada. Os próprios estudantes vão construir os conhecimentos a partir dos estudos de investigações interagindo com os colegas e com os docentes. Seria fazer do ensino de LE uma atividade mais dinâmica e participativa, na qual os alunos vão por si mesmo participando de seu processo de aprendizagem através da reflexão da língua meta. A gramática contextualizada não só apenas enfoca os estudos lingüísticos, como também, direciona-se a uma abordagem discursiva, sociolingüísticamente e estrategicamente – desenvolvendo a competência comunicativa (Canale e Swain 1980) – interessados em desenvolver as habilidades leitora, oral, escrita e auditiva. É um enfoque inovador, onde se unem as teorias recentes da lingüística com uma gramática reflexiva (Camps 2003, Travaglia 2005, Lopez Gracia 2005, Castañeda 2006) e de uso com as teorias educativas, principalmente as de Vigostky e Leontiev, aproximando o aluno a cultura, a realidade social e lingüística da língua meta. Por isso, este enfoque não se limita tão só as prescrições da variedade padrão do idioma e sim as situações cotidianas da comunicação buscando um estudo mais atrativo, dinâmico e enriquecedor.*

Resumen. *Los resultados y el proceso que se presenta en este documento, es continuidad de lo trabajado que empezó hace muchos años en la enseñanza de la gramática a los profesores en formaciones del idioma español como lengua extranjera. La pregunta es la siguiente: ¿enseñar gramática descontextualizada o reflexionar sobre ella dentro de un contexto? Durante mucho tiempo, y aún hoy, aprender un idioma era enseñar la gramática a través de la memorización de las reglas, traducir textos, ejercicios de repetición, etc. era un aprender fragmentado, en que no lleva al alumno a una reflexión de su uso en una forma integrada y contextualizada. Los propios estudiantes van a construir los conocimientos a partir de los estudios, investigaciones interactuando con los colegas y el docente. (Camps 2003,*

Travaglia 2005, Lopés Gracia 2005, Castañeda 2006). Es hacer de la enseñanza de ELE una actividad más dinámica y participativa, de la cual los alumnos son ellos mismo que participan de su proceso de aprendizaje a través de la reflexión de la lengua meta. La gramática contextualizada no sólo enfoca los estudios lingüísticos, como también, se direcciona a un abordaje discursivo, sociolingüístico y estratégico – desarrolla la competencia comunicativa (Canale & Swain 1980) – interesados en el desarrollo de las habilidades lectora, oral, escrita y oral. Es un enfoque innovador, en que se une las teorías recientes de la lingüística con una gramática cognitiva, reflexiva y de uso con las teorías educativas, principalmente las de Vygostky y Leontiev aproximando al alumno a la cultura, a la realidad social y lingüística de la lengua meta. Por eso, este enfoque no se limita tan solo a las prescripciones de la variedad padrón del idioma y sí a las situaciones cotidianas de comunicación buscando que el estudio sea más atractivo, dinámico y enriquecedor.

Palavras-chave: língua estrangeira; gramática reflexiva; manual didático.

1. Introdução

Este artigo centra-se no relato e na análise de parte da organização de um manual didático de língua estrangeira (LE) que visa um ensino mais elaborado através de uma gramática cognitiva utilizando-se da gramática visual interativa e reflexiva.

Travaglia (2006) descreve a gramática reflexiva como uma forma de trabalho mais preocupada com o conhecimento sobre a língua e que essa reflexão pode ser de qualquer natureza: automática ou não, implícita ou explícita, sobre a forma ou sobre as instruções de sentido dos elementos da língua, visando ou não sistematizar em uma teoria conhecimentos sobre a língua e outras mais que se possa conceber.

Trata-se aqui, portanto, também de uma experiência de transposição didática, na qual duas assessoras discentes, junto a uma professora universitária, partiram de um conjunto de conhecimentos científicos e práticos para a construção de uma seqüência didática, voltada para o ensino-aprendizagem de gêneros específicos. A transposição didática é por nós compreendida como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Nesse trabalho, nossa hipótese central, é a de que a elaboração do material didático ofereça uma possibilidade efetiva de transformação e refinamento dos saberes e praticas didáticas.

Na situação de reflexão criada nesse trabalho pode-se observar uma construção de um sistema triádico, formado por três pólos: as assessoras, a professora e determinados objetos de conhecimento.

Nesse sistema didático de construção conjunta, na qual o estudo dos gêneros e a elaboração do material se construíram como instrumentos privilegiados, no sentido vigotskiano do termo.

Pretende-se ao final, apresentar uma avaliação geral sobre essa experiência, com as conclusões a que podemos chegar até o momento e com novas hipóteses e considerações de ordem teórica e metodológica referentes aos procedimentos de elaboração do material didático, ao desenvolvimento de conhecimentos da professora e do trabalho das discentes.

2. Da teoria à seqüência didática

O embasamento teórico do trabalho desenvolvido será exposto em três blocos: no primeiro, os conceitos mais gerais sobre a produção de linguagem e aprendizagem; no segundo, princípios sobre transposição didática, e finalmente, as orientações referentes a construção didática.

Para este conhecimento rebuscado a base geral concentra-se no interacionismo, proposto por pesquisadores de Genebra, explicitado em Bronckart (1997) e baseado em três grandes autores: Vigotski, Bakhtin e Habermas. De acordo com esse interacionismo, as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente.

É preciso considerar como base necessária deste estudo a noção, por exemplo, de gênero de texto, para Bronckart, é equivalente a noção bakhtiniana de gênero do discurso, segundo a qual as diferentes esferas das atividades humanas, sócio-historicamente, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros de discurso, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores e estilo específicos.

Em relação aos procedimentos de transposição didática, Medvedev, por sua vez (1993), direcionou sua reflexão para análise da atividade educacional e assinala que a mesma deve construir-se como um passo inicial, devendo essa análise incidir sobre os três níveis constitutivos dessa atividade. O primeiro desses níveis é o do sistema educacional, isto é, do conjunto de instruções oficiais e de materiais coerentemente diferenciados e que ofereçam um sistema de comunicação, porém com um processo dinâmico de interação social. O segundo nível seria o dos sistemas de ensino, isto é, o das instituições escolares de uma sociedade, que se diferenciam em função de idade, do nível cognitivo suposto e do estatuto sócio-econômico dos alunos e que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino, que acabam tornando o ensino da língua estrangeira mais atrativo. Por fim, o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, estruturas particulares constituídas pelo professor, pelos alunos, pelos objetos de conhecimento (ou conteúdos) e pelas relações entre esses três elementos, entre os quais há uma inter-dependência radical.

Torna-se obrigatória toda pesquisa de pareceres já existentes, para se ter uma noção ampla de como produzir materiais para ensino de uma LE, obedecendo uma seqüência de atividades progressivas, planejadas, dirigidas por um tema, ou por um objetivo geral.

Finalizando este ponto específico do artigo é necessário que o estudo prossiga de maneira coesa, sempre com intuito de buscar novos campos de trabalho a serem explorados de forma reflexiva.

3. As primeiras relevâncias da organização do material didático

A contar do mês de maio de 2007, os encontros para discutir o que estava de acordo com nossos objetivos começaram, em um primeiro momento o que estava incluso no roteiro era um material produzido pelos alunos do curso de Espanhol da Faculdade de Letras (UFPEL), a princípio no projeto-piloto estabeleceu-se que no decorrer do trabalho o indispensável seriam as críticas, discussões e reelaborações para que o material fosse inteiramente reflexivo.

Entretanto, esse objetivo era ainda muito vago, pois vários gêneros poderiam ser explorados para alcançá-lo. Surgiu então a pergunta: como dividir as tarefas?

Com uma breve reflexão decidiu-se então adotar a seguinte metodologia:

- Que o material produzido atendesse as necessidades do aluno em situações escolares, de forma que ele possuísse um conhecimento básico de LE.
- Que o material escolhido não fosse totalmente novo para eles, isto é, que não estivesse muito distante dos conhecimentos dos alunos e dos professores.
- Que houvessem temáticas representando cada etapa do material, para que as aulas de LE tornem-se mais claras e atrativas.

A intenção que os produtores do material didático não tem por objetivo influenciar o pensamento de seus destinatários, isto é, o de construir ou de transformar (mudar, reforçar ou enfraquecer) a posição ou o comportamento dos destinatários em relação as questões propostas, por meio de uma posição sustentada por argumentos convincentes de caráter reflexivo.

4. O enfoque da gramática dentro do manual didático

Tendo claro que toda língua possui uma estrutura – é a sua gramática, que desde cedo é aprendida, é preciso levar em consideração também que existe um processo contínuo de comunicação, em que ora somos emissores, ora receptores e o indispensável é aprimorar esta capacidade comunicativa, reflexiva e crítica.

Isto é, a estrutura da língua tem um papel importante no processo da comunicação e se deve ter conta que a linguagem se aprende usando em contexto reais de comunicação ou refletindo sobre ela e contrastando com outro idioma (como no caso do português e o espanhol) em que os alunos levam adiante estratégias que permitam comunicar-se com efetividade.

Levar ao aluno a uma reflexão da gramática não é somente focar dentro do conhecimento lingüístico senão também na forma que os falantes se comunicam, a usam ou adquirem a língua. É possível afirmar que a gramática com um enfoque reflexivo não é apenas um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos lingüísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades lingüísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição. Esta visão esta em consonância com a corrente atual enfocada por Travaglia (1996), Castañeda (2006) e García Lopez 2005.

De acordo com Travaglia deve-se observar atentamente que atividades de gramática reflexiva servem sobre tudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar o aluno a reconhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar.

A língua não é vista como um sistema de comunicação, mas como um processo dinâmico de interação social, isto é, como forma de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro por meio da linguagem. É um estabelecer relações entre os conteúdos gramaticais e as situações cotidianas de comunicação (jornal, os quadrinhos, os cartuns, os anúncios publicitários, as letras de música), tornando o estudo da língua estrangeira mais atraente, dinâmico e enriquecedor.

Hoje, nas escolas, nos mostra a realidade do ensino da gramática - na língua espanhola nosso objeto de estudo - e nas maiorias é de levar a um ensino normativo e não levam a uma reflexão sobre seu uso, damos mais ênfase na forma. Por exemplo; colocamos aos alunos uma lista de formas verbais, de léxicos, mas não levamos a pensar qual é a sua utilidade e como é usado numa linguagem coloquial. Porque quando aprendemos um idioma, esta se aprende através das expressões lingüísticas relativas ao mundo que estamos vendo.

Leontiev (1991) afirma que

A experiência humana acumulada não esta somente nas coisas materiais, mas está consolidada, também, nas generalizações refletidas na linguagem, sendo essa a principal fonte de acesso ao conteúdo da experiência histórico-social, mediante a apropriação das noções e conceitos nela plasmados. (apud Sforini 2004, p. 36)

Vygotsky denominou este processo como a internalização das formas culturais e esta dirigida em direção da prática da linguagem e seu desenvolvimento. Esta afirmação refere-se principalmente ao uso dos atos de fala (Fig.1), que através do enunciado a expressão lingüística deve compreender a necessidade de um contexto e uma realidade, compreendendo assim o mundo visual que complementa a compreensão melhorada da mensagem verbal. Isso significa que muitas vezes torna-se complicado para o docente explicar algumas regras gramaticais a um estudante estrangeiro que não conhece a realidade e a cultura da língua meta podendo assim levar à compreensão inversa ao que foi dito. Dentro da comunicação não só permite salientar os aspectos lingüísticos como também infere as linguagens não verbais em que o emissor e o receptor deixam algumas implicaturas e subentendidos. No ensino da língua estrangeira como já foi dito não é apenas importante sistematizar a língua como também saber usá-la, para isso atualmente esta sendo usado dentro de uma visão mais pedagógica o ensino da gramática.

Seguindo a reflexão do apartado anterior, a respeito da Gramática Reflexiva consideremos um ato de fala que tem lugar num bar de uma cidade do Uruguai, na qual um cliente é de esse local e o outro é um turista (brasileiro), os dois sentados numa mesa conversam. Num momento o uruguaio expressa:

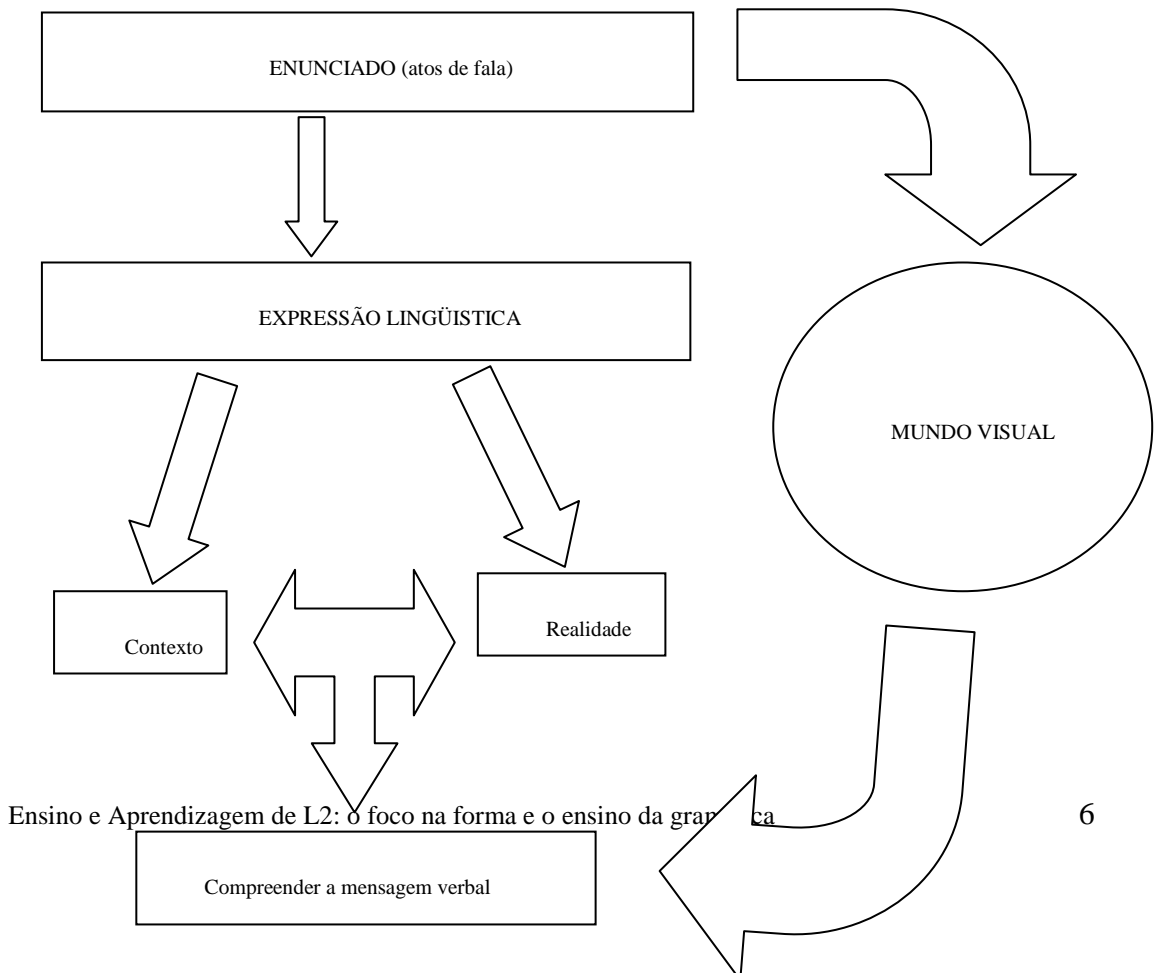
- *patricia*

O dizer deste ato de fala se trata de um enunciado, o falante continua conversando com o brasileiro. Este não conhecendo a realidade e estando de costa ao garçom, pode levar a um mal entendido e pode interpretar muitos significados já o garçom entende e traz uma cerveja. Quando nos comunicamos se tem em conta a intervenção das implicaturas (Grice 1975 apud Castañeda 2006, p. 13) para isso devemos conhecer o contexto e mesmo assim dependendo do ponto vista que nos encontramos se pode interpretar ou perceber de varias maneiras.

Conforme López

(...) los objetos del mundo no siempre se perciben igual, que todo depende del punto de vista adoptado, de que los percibamos de frente, de perfil, desde arriba, etc. Similarmente las situaciones tampoco se verbalizan siempre de la misma manera. Cada idioma lo hace de formas peculiares que son paralelas. (2004 p. 23)

Quando aprendemos um idioma devemos denominar as percepções características da mesma e que somente irá coincidir parcialmente com as percepções de outros idiomas, quer dizer, “lo que importa destacar es que las palabras no representan la realidad, tan sólo nuestras percepciones de la misma”, assim a firma López García. Deste modo, não é uma aprendizagem de uma língua baseada na gramática estrutural ou generativa e sim numa gramática fundamentada na experiência do mundo e do que percebemos e conceituamos.



Para compreender a linguagem implica analisar sua estrutura, determinar a identidade e inter-relações – articulação – de aqueles elementos que a constituem como sistema.

A gramática reflexiva é o referencial referencia de um conjunto de elementos básicos que constituem o material de toda informação visual. Qualquer imagem ou elemento gráfico e visual consiste numa combinação efetiva de todos ou de alguns elementos.

Conforme Castañeda (2004), reflexionar a gramática dentro desta perspectiva nos leva às seguintes vantagens:

- Paralelismo com princípios gerais de percepção e com outras formas de representação, por exemplo, a gráfica.
- As explicações “representacionais” não têm porque ser excluídos, elas são integráveis nas descrições pluridimensionais aplicável conforme ao critério do professor.
- O trabalho do aluno com exemplos e exercícios pode ser sistematicamente significativo quando a descrição de partida é significativa e intuitivamente assimilável.

Certamente um de nossos objetivos com este manual é o de desenvolver atividades que levem o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua, acredita-se que assim o aluno redescobrirá fatos já estabelecidos pelos lingüistas em seus estudos.

5. Uma visão reflexiva-ação

A visão da gramática reflexiva na ação oferece um marco conceitual em que o situar os elementos lingüísticos e comunicativos em uma mesma unidade de ação, chamada atividade e, outro elemento importante que é o objetivo da atividade, seu resultado, o sujeito da atividade e as ferramentas que se usam para levar à ação.

A aplicação dela enfoca a ação do ensino da gramática partindo da idéia de que o estudo da gramática e o estudo da interação mutuamente se influem. De acordo com este enfoque, a informação pragmática esta codificada nos elementos lingüísticos a forma e o sentido.

Travaglia (1996) afirma que a gramática “não é só ditar normas e sim o interes do uso da língua em situações de interação”. É levar ao aluno de língua estrangeira a

uma reflexão a respeito do seu conhecimento que tem da língua materna e contrastar-la com a língua estrangeira, sempre com intuito de desenvolver a competência comunicativa. Por exemplo, estimular ao aluno a compreender (indutivamente) o funcionamento da morfologia da língua do que memorizar as regras ou conceitos mecanicamente.

A competência comunicativa se manifesta a través da compreensão e expressão escrita-oral (escutar, falar, ler, escrever). Cada um de estes aspectos esta formado por um conjunto de diversas habilidades. Isto é, para entender a mensagem globalmente (a compreensão auditiva) para colocar as palavras juntas e formar orações (a expressão oral e escrita), para inferir o significado das palavras em um texto escrito (a compreensão da leitura). Através de estes aspectos os falantes realizam uma série de funções que se convertem nos objetivos imediatos de uma aula como são: cumprimentar a alguém, convidar a alguém, apresentar a alguém, etc..

Com a mudança de postura proposta neste trabalho, com a revisão das prioridades e com a inclusão de novos parâmetros, espera-se que o aluno deixe de apenas descrever a modalidade culta da língua e passe a operar a língua como um todo (incluindo as variedades lingüísticas) em seus aspectos essenciais de produção e interação social.

Partindo de uma atividade social de construção de objetos de conhecimentos, com a própria elaboração da seqüência didática servindo de ferramenta privilegiada, parece-nos terem sido criadas condições favoráveis para que esses objetos de conhecimentos fossem construídos para que houvesse um grau crescente de consciência e de autonomia da própria ação.

É possível acrescentar que a produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada.

Em suma pode-se constatar que os objetivos podem ser gerais ou específicos não comprometendo assim a qualidade do conteúdo. Resta-nos agora verificar os resultados concretos da aplicação da seqüência didática, com a avaliação que professores e estudantes futuramente farão e com a análise da produção dos estudantes de LE e das capacidades (reflexivas) que foram efetivamente desenvolvidas, o que nos permitirá chegar a uma avaliação mais ampla de todo o trabalho desenvolvido.

6. Bibliografia

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRÄKLING, K; R SOLIGO E T. WEIZ. *3º e 4º ciclos*. Brasília. 1998.

BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y la educación*. Madrid: Morata. 1988.

CASTAÑEDA C., A., *Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE*, en RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera). Ministerio de Educación y Ciencia. Marzo, 2004 <www.sgci.mec.es/redele/index.html> acesso em 08/08/2008.

LÓPEZ, G. A. Gramática cognitiva para profesores de español L2. Madrid: Arco/Libros. 2004.

SCHÖN, D. *El profesor reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós. 1998.

SFORNI, F. de M^a S. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM.2004.

TRAVAGLIA, L C. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1996.