

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**OS CONECTORES NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA TEXTUAL/DISCURSIVA DE PROFESSORES  
EM FORMAÇÃO: O QUE REVELA A PRÁTICA DO CURSO  
DE LETRAS/ESPANHOL?**

**Yamilka Rabasa Fernández**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF**  
**ABRIL/2012**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**OS CONECTORES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
TEXTUAL/DISCURSIVA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: O QUE REVELA A  
PRÁTICA DO CURSO DE LETRAS/ESPAHOL?**

**Yamilka Rabasa Fernández**

**ORIENTADOR: ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF**

**27 de abril/2012**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

RABASA FERNÁNDEZ, Yamilka. **Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de Letras/espanhol?** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012.

217 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Rabasa Fernández, Yamilka

Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de Letras/espanhol? / Yamilka Rabasa Fernández – Brasília, 2012.

217 f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Enrique Huelva Unternbäumen.

1. Competência textual/discursiva. 2. Marcadores do discurso. 3. Conectores. I. Universidade de Brasília. II. Título.

CDU – 806.0:37

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**OS CONECTORES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
TEXTUAL/DISCURSIVA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: O QUE REVELA A  
PRÁTICA DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL?**

**YAMILKA RABASA FERNÁNDEZ**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS  
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA  
APLICADA.**

**APROVADA POR:**

---

**ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)  
(ORIENTADOR)**

---

**CYNTHIA ANN BELL DOS SANTOS (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)  
(EXAMINADOR INTERNO)**

---

**LIVIA MARCIA TIBA RADIS BAPTISTA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ)  
(EXAMINADOR EXTERNO)**

---

**JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)  
(EXAMINADOR SUPLENTE)**

**BRASÍLIA/DF, 27 de abril de 2012**

*A José Martí, Apóstolo e visionário de todos os tempos, de todos os mundos...*

## AGRADECIMENTOS

*Os mais sinceros... para meus guias ancestrais e meus queridos tios, Maria Luisa e Manuel, sem vocês nenhuma das empreitadas teria sido possível.*

*Aos meus pais, Antonio e María de los Angeles, pelo encorajamento e pela vida.*

*Ao meu orientador, Enrique Huelva Unternbäumen, pelas orientações oportunas.*

*A Edleise Mendes Santos de Oliveira, pelos iniciais rumos certos.*

*A minha entranhável e querida professora de português, Mery Pupo, a quem devo grande parte do que aprendi do português.*

*Aos participantes desta pesquisa, alunos do curso de Letras/espanhol.*

*Ao CNPq, pela bolsa concedida para realizar o projeto.*

*Aos funcionários e professores do PPGLA, em especial, a Jackeline Barros, pela ajuda incondicional.*

*A todos os que, de muitas formas, contribuíram para a realização desta pesquisa.*

*A língua é universal. Ter competência para saber  
usá-la adequadamente em textos bem  
organizados e relevantes é um direito de todos.*

(ANTUNES, 2005)

## RESUMO

Nesta pesquisa, incomodados com o escasso tratamento dos conectores nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira e nos materiais didáticos, assim como com a constatação do pouco uso da língua-alvo dos formandos em Letras/espanhol em sala de aula e fora desta, nos propusemos investigar se os alunos concluem sua formação inicial com um conhecimento adequado da língua para a qual são habilitados, especificamente, com domínio dos conectores; um saber que faz parte da competência textual/discursiva que todo falante de uma língua deve possuir, ainda mais em se tratando de profissionais da linguagem. A nossa escolha pelo Estágio Supervisionado se deveu ao fato de constituir o momento em que o aluno entra em contato com o ambiente real de sala de aula, devendo pôr em prática o que aprendeu ao longo de sua formação; espera-se também que possua um nível avançado da língua-alvo na qual está sendo habilitado. Consideramos ser a pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico a metodologia mais adequada para desenvolver nosso estudo, que ocorreu durante o ano letivo de 2011 numa universidade pública de Brasília. A coleta de dados envolveu 1) a análise dos documentos legais que norteiam o processo de ensino/aprendizagem nos cursos de Letras e de línguas e estipulam as competências a serem desenvolvidas pelos profissionais da linguagem; 2) a observação das aulas ministradas pelos participantes durante a disciplina Estágio Supervisionado; 3) a aplicação de dois questionários, que buscavam levantar informações pertinentes para a pesquisa; e, por último, 4) a aplicação de quatro exercícios escritos, no intuito de verificar as competências textual/discursiva e metalinguística dos participantes. Constatou-se que os participantes se comunicam por meio de textos fragmentados, inorgânicos, pouco fluidos e desencadeados, devido à ausência de conectores e marcadores discursivos em geral, o que se reflete numa competência textual/discursiva muito pouco desenvolvida para alunos em fase de conclusão de estudos, futuros professores de Espanhol Língua Estrangeira. Os resultados desta pesquisa sugerem que incluir o trabalho das questões textuais em sala de aula visando o desenvolvimento da competência textual/discursiva dos licenciandos evidentemente terá um reflexo na competência comunicativa dos mesmos, possibilitando uma formação de qualidade, em consonância com as necessidades dos tempos atuais.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Competência Comunicativa; Competência Textual/Discursiva; Marcadores Discursivos; Conectores.

## **ABSTRACT**

Due to the concern about a scarce use of the target language by students inside and outside the classroom, and the limited study of connectives in TSL (Teaching of the Spanish Language) classes and learning materials, we decided to investigate whether students complete their undergraduate studies with adequate knowledge of the language in which they are specifically qualified, dominating the use of connectives; a knowledge that is part of the textual/discourse competence that every speaker of a language must have, more so when it comes to language professionals. The choice of following an Internship program was due to the fact that it is the moment when the students come into contact with the real classroom environment and need to put into practice what they learned during their course. It is also expected that they have an advanced level of the target language in which they are qualified to teach. The qualitative interpretive ethnographic research was considered to be the most appropriate methodology to carry out our study, which took place during the academic year of 2011 at a public university in Brasilia. Data collection involved 1) the analysis of legal documents that guide the process of teaching/learning in courses of Literature and Languages, and stipulate what competences must be developed by language professionals; 2) observation of student's performance during their Internship program; 3) the administration of two questionnaires, which sought to gather information relevant to the research; and, finally, 4) the request of four written exercises, in order to verify the textual/discursive and metalinguistic competence of participants. According to the findings, students communicate through fragmented and unchained texts that lack fluidity and coherence owing to the absence of connectives and discourse markers in general, which is a reflection of underdeveloped textual/discursive competences of students that will be teachers of TSL. The results suggest that it is necessary to include the work of textual issues in the classroom with the aim of developing textual/discursive competence of future teachers. Thus it would be possible to enhance students' communicative competence and provide an education of quality according to the needs of the times.

**Key-words:** Teacher Training; Communicative Competence; Textual/Discursive Competence; Discourse Markers; Connectives.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1.1 Modelo de Competência Comunicativa proposto por Canale, 1983

Figura 1.2 Modelo de Competência da língua proposto por Bachman, 1990

Figura 1.3 Representação esquemática da Competência Comunicativa, segundo Celce-Murcia, 2007

Figura 1.4 Modelo da Competência Comunicativa proposto por Almeida Filho, 1993

Figura 1.5 Representação da Competência Comunicativa por Almeida Filho et alii, 2009

Figura 1.6 Equação de competências de um educador em língua estrangeira, 2001

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1.1 As competências textual e discursiva segundo os autores analisados

Quadro 1.2 Mecanismos de coesão

Quadro 1.3 Marcadores discursivos, segundo Martín Zorraquino e Portolés, 1999

Quadro 1.4 Conectores em espanhol-português

Quadro 1.5 Perfil dos participantes

Quadro 1.6 Observação das aulas do Estágio Supervisionado

Quadro 1.7 Amostra de erros observados no exercício 1

Quadro 1.8 Ocorrência de elementos de relação no exercício n. 2

Quadro 1.9 Conectores identificados no exercício n. 3

Quadro 1.10 Funções dos conectores identificadas no exercício n. 3

Quadro 1.11 Ocorrência da conjunção *pero*

Quadro 1.12 Ocorrência do conector *sin embargo*

Quadro 1.13 Ocorrência da conjunção *aunque*

Quadro 1.14 Ocorrência da conjunção *por eso*

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

L-alvo – Língua-alvo

LA – Linguística Aplicada

CC – Competência Comunicativa

CT – Competência Textual

CTD – Competência Textual/Discursiva

LT – Linguística Textual

MD – Marcador Discursivo

CREA – Corpus de Referência do Espanhol Atual

MCER – Marco Comum Europeu de Referência

PESES – Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol

TPOE – Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
Justificativa e relevância do tema.....	17
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	20
Metodologia de pesquisa.....	21
Organização do trabalho.....	23

## **CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

1.1 Introdução.....	24
1.2 A licenciatura em Letras/espanhol: entre o ideal e o real.....	24
1.3 Competência Comunicativa: trajetória de um construto.....	32
1.3.1 O conceito de Competência.....	33
1.3.2 Competência Comunicativa.....	35
1.3.3 Competência Textual/Discursiva.....	47
1.4 Coerência e coesão.....	51
1.4.1 Coerência.....	52
1.4.2 Coesão.....	54
1.5 Marcadores discursivos.....	57
1.6 Conectores.....	65

## **CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DE PESQUISA**

2.1 Introdução.....	84
2.2 Natureza da pesquisa.....	84
2.3 Contexto e participantes da pesquisa.....	87
2.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	89
2.4.1 Observação participante com notas de campo.....	89
2.4.2 Exercícios.....	91
2.4.3 Questionários.....	92
2.4.4 Análise documental.....	94
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	95
2.6 Delimitando a trajetória.....	96

## **CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

3.1 Introdução.....	99
3.2 Questionário 1: Perfil dos participantes.....	100
3.3 Questionário 2.....	108
3.3.1 Aprendizagem de ELE.....	108
3.3.2 Competências.....	111
3.3.3 Conectores.....	116
3.3.4 Licenciatura e formação.....	121
3.4 Observação das aulas.....	132
3.4.1 Estágio Supervisionado.....	133
3.4.1.1 Aulas.....	135
3.4.2 Métodos de Análise de Textos em Espanhol.....	150
3.5 Exercícios.....	153
3.5.1 Exercício 1.....	154
3.5.2 Exercício 2.....	167
3.5.3 Exercício 3.....	173
3.5.4 Exercício 4.....	181
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
<b>IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DOS MD/CONNECTORES.....</b>	<b>201</b>
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>206</b>

## **ANEXOS**

Anexo 1 Fluxo da Licenciatura em Letras/ Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana

Anexo 2 Programa da disciplina Gramática Comparada Espanhol-Português

Anexo 3 Programa da disciplina Gramática da Língua Espanhola

Anexo 4 Programa da disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1

Anexo 5 Programa da disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2

Anexo 6 Programa da disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3

Anexo 7 Programa da disciplina Usos Especializados do Espanhol

Anexo 8 Programa da disciplina Metodologias de Análises de Textos em Espanhol

## Anexo 9 Programa da disciplina Prática de Textos

### **APÊNDICES**

Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B Questionário 1

Apêndice C Questionário 2

Apêndice D Exercício 1

Apêndice E Exercício 2

Apêndice F Exercício 2 com os elementos de relação sublinhados

Apêndice G 3

Apêndice H Exercício 3 com os conectores sublinhados

Apêndice I Exercício 4

Apêndice J Exercício 4 modificado

Apêndice K Exercícios realizados pelos alunos

## INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, aprender uma língua estrangeira – e, conseqüentemente, ensiná-la - constituiu um objetivo do ser humano, seja por necessidade, imposição ou lazer. Fenômenos como a globalização, o desenvolvimento das tecnologias e o avanço das comunicações, dentre outros, têm contribuído com este processo. Muito além de se conhecer uma língua para concorrer no mercado de trabalho ou conhecer culturas diferentes, saber, vivenciar outra língua possibilita enxergar o mundo sob uma perspectiva diferente. A língua é expressão da idiossincrasia de um povo, dos costumes, tradições e modos de vida e comunicação. É por meio dela que construímos nossa identidade e nos reafirmamos como sujeitos históricos, humanos, singulares. Portanto, quando aprendemos e/ou ensinamos uma língua-cultura, dialogamos com outras culturas, com outras formas de entender, organizar e explicar o mundo. Assim possibilitamos aos aprendizes oportunidades para descobrirem e vivenciarem novas experiências nessa nova língua e, inclusive, na própria.

O espanhol, língua oficial de 22 países, tem garantido um lugar de destaque no cenário internacional: é o meio de comunicação de organizações internacionais como ONU e União Europeia e a quarta língua mais falada no mundo. Apesar dessas cifras atraentes, de o Brasil dividir fronteiras com países de fala espanhola e do crescente número de hispanofalantes residentes no país, não foi até os anos 90 que o espanhol vicejou no contexto nacional: a assinatura do Mercosul representou a abertura – econômica, linguística, cultural e política - do Brasil para os vizinhos latino-americanos. Nesse contexto, em que o português e o espanhol se instituíram como os idiomas oficiais da organização, o portunhol<sup>1</sup> deixou de ser eficaz como meio de comunicação entre as nações envolvidas:

No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência [...]. Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos (SEDYCIAS, 2005, p. 35).

Assim, o espanhol, cuja presença nos currículos dos centros educacionais tinha sido “anedótica até a Reforma Capanema de 1942” (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 125) e intermitente com as leis e reformas posteriores – Lei de Diretrizes e Bases (LDB/61; LDB/71; LDB/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/98), para citar algumas -, passou a ser

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para designar a interlíngua desenvolvida por aprendizes brasileiros de espanhol e vice-versa que se caracteriza pela fossilização de elementos linguísticos da língua materna.

alvo das políticas educacionais. A crescente procura pela língua e a necessidade de comunicação com os países assinantes do MERCOSUL resultaram na promulgação da Lei 11.161, também conhecida como a “Lei do espanhol”, que estipula a oferta obrigatória da língua no currículo do Ensino Médio desde 2005. Porém, desde 1958 datam tentativas de projetos de leis em que se propunha incluí-la nos currículos do ensino de 1º e 2º graus<sup>2</sup>. Um dos fatores que impediu a aprovação desses projetos foi a carência, no mercado, de professores formados em Letras/espanhol capazes de fazer frente à demanda; carência que continua vigente, embora muitas universidades tenham instituído cursos de licenciatura em Letras/espanhol.

Segundo dados apresentados por Martínez-Cachero (2008, p. 107), decorrentes de seu estudo sobre a presença da língua espanhola no sistema educacional brasileiro, antes de 1990, a formação de professores na área de espanhol era restrita a poucas universidades. Foram pioneiras a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Hoje, segundo o autor (*op. cit.*, p. 107), em todos os estados e no Distrito Federal é ofertada a carreira de espanhol, especificamente em 324 universidades, cifra que evidencia o interesse do país e dos estudantes pela língua. No entanto, embora seja suficiente o número de egressos formados em espanhol nas universidades para suprir a necessidade de professores que devem atuar no Ensino Médio e Fundamental, o que de fato acontece é que os alunos escolhem a licenciatura no intuito de aprender a língua para concorrer a vagas em outros setores laborais e não motivados pela vocação de serem professores. Além disso, embora

[seja] papel da universidade enquanto instituição responsável pela formação de professores de LE, nos cursos de Letras [...] preparar profissionais para ensinar o aluno da escola a usar a língua estrangeira como uma nova forma de comunicação (ORTIZ ALVAREZ, 2010, p. 248),

o que se tem observado é que as licenciaturas em geral, não só em espanhol, apresentam dificuldades no que concerne à formação linguística e pedagógica dos alunos.

As disciplinas da grade curricular das licenciaturas, com o objetivo de tornar os alunos fluentes na língua-alvo, raramente contemplam a construção e o desenvolvimento dos outros saberes (mínimos) que deve possuir qualquer profissional da linguagem, delineados por

---

<sup>2</sup> Para se aprofundar nesse tema, vide TENORIO-MEJÍA, R. **Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 1998.

Almeida Filho em seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (1993, p. 20-23): competência teórica, competência aplicada, competência implícita e competência profissional. Aliás, nas disciplinas destinadas ao ensino e prática da língua-alvo enfatiza-se, erroneamente, o desenvolvimento de uma competência metalinguística que, no melhor dos casos, prepara o aluno para decorar regras e nomes e não para interagir em atividades sociais.

Quanto aos alunos-professores em formação inicial, esse conhecimento meta é necessário, visto que complementa a sua preparação na língua para agir com mais segurança em sala de aula, mas não é suficiente. Aprender uma língua não se esgota na análise e memorização de seus aspectos gramaticais; para que ocorra comunicação é preciso saber usar esses enunciados de forma adequada em contextos específicos, e isso exige desenvolver uma série de competências na língua-alvo: linguística, estratégica, sócio-cultural, discursiva, textual, entre outras; saberes constitutivos da competência comunicativa (CC).

Assim, consideramos ser a CC, ou linguístico-comunicativa segundo alguns autores, um requisito *sine qua non* para este profissional de línguas estrangeiras, formado e em formação: “Sem [esta competência] se torna impossível desenvolver um trabalho comunicativo em sala de aula” (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, p. 309). Para tanto é necessário desenvolver as competências que a constituem. Uma delas é a competência textual/discursiva (CTD), negligenciada nas aulas de Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (LM), apesar de usarmos a língua para defender nosso ponto de vista, justificar-nos, persuadir, escrever relatórios, dar uma notícia, orientar a quem nos ouve ou lê etc., e todas estas atividades as realizamos por meio de textos. Ninguém se comunica através de palavras e frases soltas, descontextualizadas, desconectadas, sem unidade, ou seja, sem coesão e coerência.

Portanto, acreditamos que, como já foi reconhecido nas disposições legais que norteiam o processo educativo nas instituições de ensino do país que veremos adiante, é de suma importância trabalhar as questões textuais/discursivas em sala de aula, afinal, reiterando a epígrafe com que abrimos nosso trabalho: “A língua é universal. Ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos” (ANTUNES, 2005, p. 21).

### **Justificativa e relevância do tema**

Ao estudar português em Cuba nos cursos – Intensivo e Aperfeiçoamento - oferecidos na Faculdade de Línguas Estrangeiras, da Universidade de Havana, no momento de redigir

textos sempre houve a necessidade de conhecer os elementos – conhecidos na literatura de referencia como conectores - que possibilitariam a construção de textos coesos, coerentes, compreensíveis, fluidos. Lacuna que não foi suprida nem nas aulas nem nos livros didáticos utilizados durante o curso. Às vezes me apoiava na língua materna ou traduzia determinadas expressões para a língua-alvo, o que no caso de estágios iniciais de aprendizagem de línguas próximas pode resultar vantajoso; mas, em outras ocasiões utilizava termos, conectores, propriamente falando, muito parecidos formalmente nas duas línguas, mas com significados completamente diferentes, o que comprometia o sentido global do texto em português.

Naquela oportunidade inferi - o que não se deve fazer em pesquisas qualitativas na área da Linguística Aplicada (LA) - que os brasileiros aprendizes de espanhol tivessem as mesmas dificuldades e deficiências que eu, especialmente no desenvolvimento da habilidade da escrita. Porém, quando cheguei ao Brasil me deparei com outra realidade ainda mais preocupante: nos meus primeiros contatos com formandos e formados do curso de Letras/espanhol da universidade em estudo percebi que, mesmo em exercício da profissão, sentiam-se inseguros do seu domínio da língua, pelo que fugiam dela para se comunicarem com nativos. Por outro lado, essa insegurança poderia fazer com que as aulas se tornassem uma decoreba de regras gramaticais ou simplesmente, aulas sobre espanhol ministradas em português. Esta constatação levou a questionar se realmente os alunos terminam a licenciatura com um domínio da língua necessário não só para se comunicarem nas diversas situações da vida cotidiana, mas para agirem como profissionais em sala de aula de língua estrangeira, objetivo da formação deles.

Compartilhamos da visão de Almeida Filho (1993, p. 22) quando afirma que o objetivo maior do ensino-aprendizagem de línguas é desenvolver, no aprendiz, competências que lhe permitam se comunicar nas mais variadas situações. A linguagem é uma atividade social, poderosa, que nos isola ou inter-relaciona com os outros. Seja de forma oral ou escrita, o ser humano se comunica por meio de textos nas mais variadas ações do cotidiano: ao ler bulas, escrever e-mails, desfrutar de um bom romance ou se deixar seduzir por propagandas. Saber ler, compreender, parafrasear ou produzir tais textos, ou seja, desenvolver a competência textual/discursiva, é uma necessidade, é uma oportunidade de reafirmar-nos como seres sociais; é, enfim, tornar “significativas as coisas que fazemos, quando dizemos” (ANTUNES, 2005, p. 20).

Um dos entraves que impedem o aprendiz de se desenvolver comunicativamente numa língua é o desconhecimento ou o uso inadequado dos conectores, seja na língua oral seja na escrita. Tal fato tem sido corroborado, por exemplo, por Burt (1975), Tomiyana (1980) e Lennon (1991, p. 183), que, depois de pesquisarem sobre os erros locais e globais presentes nas produções de nativos e estrangeiros, chegaram à conclusão de que são os erros globais os que mais comprometem a comunicação, por afetarem o sentido total dos textos. Dentre esses erros, os autores identificam a ausência ou uso inadequado de conectores, pois são eles que permitem organizar, conectar, planejar e explicitar as intenções e informações no momento da produção, assim como facilitar a compreensão, toda vez que guiam o leitor/ouvinte pelos caminhos traçados pelo emissor, conhecimento que faz parte da competência textual/discursiva que deve desenvolver qualquer falante de uma língua.

A revisão do estado da arte revelou uma lacuna de pesquisas sobre os marcadores do discurso (MD) em geral, e dos conectores, em particular, em situação de contato de línguas. Na área de espanhol existe uma profusa bibliografia de pesquisas advindas da Linguística que visam a delimitar, classificar e caracterizar essas unidades desde as diversas perspectivas em que se acomete seu estudo: a Análise do Discurso, a Pragmática e a Linguística Textual (LT). Dentre elas citamos os trabalhos, em língua espanhola, de Fuentes Rodríguez (1987), Cortés Rodríguez (1991, 2008), Portolés (1998, 2008); Pons Bordería (1998), Martín Zorraquino e Portolés (1999), Cuartero Sánchez (2002), Domínguez García (2007), Martí Sánchez (2008), Casado Velarde (2008), Martín Zorraquino e Montolío (2008) e Montolío (2008). Destacamos ainda a disponibilidade, em suporte digital, do *Diccionario de partículas discursivas del español*, sob autoria de Antonio Briz, José Portolés et alii (2000).

No entanto, cabe ressaltar que a maioria desses pesquisadores tem se interessado pelo estudo pormenorizado de um ou dois marcadores numa língua específica. Poucas pesquisas analisam os MD desde uma perspectiva contrastiva entre línguas, principalmente no eixo português-espanhol – destacamos aqui os trabalhos de Lombello (1983), quem analisa, por meio da Análise de Erros (AE), o uso de articuladores e elementos de relação no discurso de um hispanofalante aprendiz de português, e de Silva Fernandes (2005a, 2005b), que vêm estudando estas unidades sob uma perspectiva contrastiva, com foco em textos jornalísticos escritos em espanhol (Espanha) e em português (Brasil).

Escassas também são as pesquisas que voltam sua atenção para o ensino/aprendizagem de tais unidades em Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Podemos citar os artigos de

Marchante Chueca (2005), que focaliza o tratamento dos marcadores contra-argumentativos em manuais de ELE, e de Saleme (2003), que examina a presença de coesão e de coerência em produções escritas de aprendizes de espanhol e mostra os resultados da intervenção docente que se seguiu a essa observação. Por fim, contamos com as teses de doutorado dos brasileiros Dias (2010) e Nogueira da Silva (2011), ambas desenvolvidas na Universidade de Salamanca. Dias nos presenteia com um abrangente estudo contrastivo em espanhol-português no qual objetivou analisar o uso que aprendizes brasileiros de espanhol fazem dos conectores discursivos em textos argumentativos (cartas); por sua vez, Nogueira da Silva versa sobre o ensino dos MD para aprendizes brasileiros de ELE: sua análise em manuais didáticos e em narrativas orais de aprendizes.

Diante da escassez de estudos sobre ensino/aprendizagem dos marcadores discursivos, em geral, e dos conectores, em específico, em ELE ou Segunda Língua (L2) para brasileiros e vice-versa, a presente pesquisa resulta numa contribuição não só para a área de estudo destas unidades, que vincula ciências como a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso mas, sobretudo, para a Linguística Aplicada, pois tem como finalidade mostrar o estado atual de um curso de Letras/espanhol no que tange ao nível de competência textual/discursiva com que os alunos concluem seus estudos, e, dessa forma, promover a reflexão acerca da formação linguística oferecida nesse curso, o que significaria repensar o currículo vigente, os materiais didáticos adotados e a preparação profissional dos formadores.

Assim sendo, voltando nossa atenção para um semestre do curso de Letras/espanhol de uma universidade pública de Brasília, propusemo-nos os seguintes objetivos e perguntas de pesquisa:

## **Objetivos e perguntas de pesquisa**

### **Objetivo Geral**

- Investigar se os alunos-professores concluem a formação inicial em Letras/espanhol com um conhecimento adequado da língua para a qual são habilitados, especificamente quanto a conectores, como parte da competência textual/discursiva rumo à competência comunicativa que devem desenvolver na língua-alvo.

### **Objetivos específicos**

- Investigar se os alunos no sétimo e oitavo semestres possuem um conhecimento adequado dos conectores em ELE – teórico e de uso –, como parte da competência textual/discursiva que devem desenvolver, não só como usuários, mas como profissionais da linguagem;
- Analisar, com base na literatura de referência, as tendências teóricas atuais nos estudos sobre os marcadores discursivos, em geral, e dos conectores, em específico.

### **Perguntas de pesquisa**

- Os alunos do sétimo e oitavo semestres do curso de Letras/espanhol possuem um conhecimento adequado dos conectores - teórico e de uso -, como parte da competência textual/discursiva que devem desenvolver como profissionais da linguagem?
- Como são tratados os marcadores discursivos/conectores na literatura contemporânea de referência?

### **Metodologia de pesquisa**

Consideramos que, para responder aos objetivos que nos propusemos no momento inicial, a pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico seria a metodologia mais adequada, pois para constatar o uso e o conhecimento que os alunos de um curso de Letras/espanhol de uma universidade pública de Brasília têm dos conectores, seria necessário observar o comportamento linguístico deles em seu contexto natural, a sala de aula. Assim, optamos por desenvolver a pesquisa nos semestres finais da licenciatura, correspondentes ao Estágio Supervisionado, por considerarmos que o aluno, ao entrar em contato com o ambiente real de sala de aula, deve pôr em prática o que aprendeu ao longo de sua formação inicial; espera-se também que, nesse momento, os estudantes possuam um nível avançado da língua-alvo para a qual estão sendo habilitados e desenvolvam seu senso crítico acerca da sua formação, responsabilidade e exigências da futura profissão.

Por outro lado, além da observação das aulas ministradas pelos participantes, outros instrumentos nos permitiriam coletar dados a fim de analisar, descrever e contribuir com uma compreensão mais detalhada da realidade do curso em estudo: a análise documental dos documentos legais que norteiam o processo de ensino/aprendizagem nos cursos de Letras e de línguas e estipulam as competências a serem desenvolvidas pelos profissionais da linguagem;

a aplicação de exercícios, no intuito de verificar as competências textual/discursiva e metalinguística dos participantes; e, por fim, a aplicação de dois questionários: o primeiro deles, misto, para conhecer o perfil dos mesmos; o segundo, com quinze perguntas abertas e dependentes, para indagar acerca da grade curricular, a preparação recebida, as competências que todo professor de LE deve desenvolver, as dificuldades enfrentadas durante a formação inicial, os conhecimentos que consideravam ter sobre o espanhol e os conceitos de competência comunicativa (CC), competência textual (CT) e conectores, além de solicitar informações acerca do seu ensino durante o curso e sua importância e função para se comunicar numa língua, dentre outros assuntos de interesse.

Para proceder à análise dos dados coletados nos auxiliamos da técnica da triangulação, procedimento que permite analisar dados oriundos de várias fontes, coletados por meio de diversas técnicas. Dessa forma, foi possível estabelecer um diálogo entre o que almejam os documentos legais, a voz dos professores em formação, participantes deste estudo, e o que vem sendo constatado pelos pesquisadores da Linguística Aplicada em relação à formação linguística e pedagógica oferecida nos cursos de Letras. Esta confluência de significados nos permitiu uma compreensão mais acurada da realidade dos cursos de Letras/espanhol, com destaque para o foco do nosso estudo: o uso e o conhecimento dos conectores pelos licenciandos.

## **Organização do trabalho**

Esta dissertação está organizada em três capítulos, precedidos por uma primeira seção, que consideramos introdutória, na qual contextualizamos a pesquisa, justificamos a escolha e relevância do tema discutido e apresentamos ainda os objetivos e perguntas que nortearam este estudo. Concluimos com uma breve alusão à metodologia adotada e ao modo como organizamos o texto.

No capítulo 1 discutimos o referencial teórico que embasou esta pesquisa. Começamos estabelecendo um diálogo entre o almejado nas disposições legais que norteiam a formação de professores e o que acontece na prática dos cursos de Letras hoje, como demonstram pesquisadores da Linguística Aplicada. Seguidamente tecemos algumas considerações sobre o conceito de competência e, espelhados em alguns dos principais modelos propostos dentro e fora do âmbito da LA, passamos a esboçar uma breve trajetória do construto competência comunicativa, com ênfase na competência textual/discursiva em ELE. Na sequência, discorreremos sobre outros tópicos estreitamente relacionados com esta competência: coerência, coesão, marcadores discursivos e conectores; este último tópico, de interesse especial nesta pesquisa.

No segundo capítulo descrevemos a metodologia adotada. Apresentamos também a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes, além dos instrumentos e técnicas de coleta dos dados. Na sequência explicamos a técnica da triangulação utilizada para a análise dos dados e apontamos algumas questões éticas observadas no percurso da investigação. Concluimos detalhando a trajetória seguida.

No terceiro capítulo apresentamos e discutimos os dados levantados durante a pesquisa. Tendo como respaldo o referencial teórico, apresentamos o perfil dos participantes e passamos à análise das informações coletadas por meio dos questionários, as observações das aulas e a aplicação dos exercícios. Salientamos que em cada seção tecemos considerações parciais a respeito dos resultados obtidos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos as perguntas de pesquisa e as principais considerações feitas ao longo do estudo. Posteriormente, esclarecemos as limitações encontradas e encaminhamos algumas sugestões de trabalho com

os marcadores discursivos e conectores em sala de aula de ELE. Seguem-se também as referências bibliográficas, os anexos e apêndices correspondentes.

## **CAPÍTULO 1 Fundamentação teórica**

### **1.1 Introdução**

O objetivo deste capítulo é trazer à discussão as principais teorias que sustentam a nossa pesquisa. Iniciamos retomando a relação entre o almejado nas disposições legais que norteiam a formação de professores e o que acontece, de fato, no interior dos cursos de Letras hoje, conforme revelam pesquisas realizadas no bojo da Linguística Aplicada. Em seguida tecemos algumas considerações iniciais sobre o conceito de competência e, tomando como referente alguns dos principais modelos propostos dentro e fora do âmbito da LA, passamos a esboçar a trajetória histórica do construto competência comunicativa, com ênfase na competência textual/discursiva. Na sequência, discorreremos sobre dois dos critérios mais estreitamente relacionados com esta competência: coerência e coesão, e apresentamos as principais correntes teóricas que acometem o estudo de um grupo de partículas responsável pela construção de textos coesos e coerentes: os marcadores discursivos. Depois de sistematizar as principais características e a classificação destas unidades, concluímos o capítulo discutindo o conceito de conector, um subgrupo dentro dos marcadores discursivos, foco desta pesquisa, e explicitamos o funcionamento destas partículas em língua espanhola.

### **1.2 A licenciatura em Letras/espanhol: entre o ideal e o real**

*Não sei se ensinar essa língua  
era tudo o que eu queria!  
Mas cá estou servindo  
puro ou com molho  
esse presente imperfeito.  
Minha formação  
não foi lá essas coisas!  
Hoje sinto frustração.  
E os especialistas, então  
ah, esses alquimistas  
o que melhor sabem fazer  
é pura levitação!*

(ALMEIDA FILHO, 2006)

As transformações que vêm ensaiando as sociedades hoje impõem desafios em diversos níveis e áreas de atuação do indivíduo. Na educação, questões como o papel do

professor, do aluno, a relação da escola com a sociedade, a influência das tecnologias na aprendizagem estão sendo redefinidas a fim de melhor responder às demandas da contemporaneidade, o que pressupõe mudanças na formação de professores.

Parte dessas mudanças nota-se na adoção do conceito de competência nas áreas de formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas, conforme Bronckart e Dolz (2004, p. 29):

Há uma década, a lógica das competências invadiu o campo educacional; ela é apresentada como uma tentativa de redefinir e de organizar, sob um conceito generalizador (a própria noção de competência) e, ao mesmo tempo, capaz de diferenciação (os tipos de competências), os objetos e objetivos dos procedimentos de formação, assim como as capacidades adquiridas ou exigidas dos aprendizes e de seus formadores.

Rumos condizentes com a vontade das autoridades políticas educacionais e refletidos nas leis e documentos que guiam a educação no país. De acordo com a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – lembremos que os cursos de Letras são os encarregados de formar os professores que atuarão no ensino fundamental e médio, pelo que também devem seguir as orientações dispostas nestas diretrizes -, os cursos de licenciatura devem pautar-se pela adoção do conceito de competência como princípio norteador da sua formação, como se estipula no artigo 3º:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) estabelecem o seguinte perfil para os licenciandos:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, *o profissional*

*em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais (grifo nosso).*

Ainda, segundo o Parecer, o curso de Letras deve propiciar o desenvolvimento de certas habilidades e competências, “visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas”, dentre as quais se destaca como primeira o “Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de *recepção e produção de textos*” (*op. cit.*, grifo nosso):

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Nestes documentos, orientadores do trabalho pedagógico nas escolas, está claro que dominar a língua, nas suas modalidades oral e escrita, constitui uma exigência para o futuro profissional de línguas, tanto de LE como de LM, sendo bacharel ou licenciado. Requisito que também é considerado por Vieira-Abrahão (1992, p. 49) como a primeira “qualidade” das cinco que deve possuir todo “professor de línguas estrangeiras bem formado”:

1. Ter boa competência comunicativa na língua estrangeira que vai ensinar;
2. Ter consistência teórica, ou seja, ter conhecimentos relevantes em Pedagogia, Psicologia, Linguística e, em especial, em Linguística Aplicada, que possam fundamentar um trabalho de ensino coerente;

3. Ser consciente e crítico de sua própria prática pedagógica, enxergando a sala de aula como um local de imensa riqueza para a verificação e construção de teorias de ensino-aprendizagem;
4. Ter consciência da necessidade de manter-se atualizado através de leituras e frequência periódica a encontro, palestras, congressos, etc.;
5. Ter consciência de seu papel de educador.

Há de se considerar, por outra parte, que o graduando não só deverá desenvolver competências que lhe permitam se comunicar na língua que aprende e propiciar, futuramente, oportunidades de aprendizado e de engajamento discursivo dos alunos em diversas atividades sociais, mas é tarefa da universidade oferecer uma formação que esteja em harmonia com a prática futura do profissional, ou seja, deve existir uma “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, 2002).

Dessa forma, em consonância com os objetivos do curso de Letras e com o perfil do profissional almejado nos documentos supracitados, a Licenciatura em Letras informa a

Quem pretende ingressar no Curso de Letras [que] deve estar ciente de que vai receber uma formação ampla e aprofundada dos conteúdos específicos do Curso, os quais se subdividem em três grandes áreas: formação em teoria e análise lingüística, formação em língua portuguesa ou na língua estrangeira objeto da sua habilitação, formação em teoria literária e na literatura específica da habilitação. Os licenciandos (futuros professores) recebem também uma formação na área pedagógica. [...] O futuro profissional de língua/linguagem deve, ainda, desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, para que possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social com que irá se confrontar, no mercado de trabalho (2011).

Idealmente, espera-se que o aluno conclua a licenciatura com um domínio adequado de língua, nas modalidades oral e escrita, e uma sensível formação pedagógica que o capacite para saber lidar com as incertezas da sala de aula. Porém, como salientado por diversos pesquisadores da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993, 2001, 2004, 2008, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2007; BASSO, 2001, 2008; PAIVA, 2003, 2004; ORTIZ ALVAREZ, 2007, 2010; CONSOLO, 2007), a prática revela que “os cursos de Letras, tradicionais formadores de professores de línguas para as escolas secundárias, estejam eles

localizados em faculdades ou universidades públicas e privadas, vivem hoje um estado flagrante de crise” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 33); crise que se manifesta no despreparo linguístico e pedagógico com que os licenciandos concluem sua formação inicial e no descontentamento dos próprios alunos, como já foi destacado por Basso:

A universidade brasileira [...] atravessa crise sem precedente que se faz perceptível em várias situações, mas, sobretudo, quando os recém-graduados analisam suas competências frente ao mercado de trabalho nos quais estão ou estarão imersos e concluem haver uma falha ao equacionarem o conhecimento teórico-prático obtido nas universidades e aquele de fato necessário para o desempenho efetivo de sua profissão (BASSO, 2001, p. 1).

Preocupados com o estado atual das licenciaturas e com a formação oferecida nelas, esses autores tomam parte de uma discussão no intuito de restabelecer o diálogo que deve existir entre as disciplinas ditas teóricas e a Prática de Estágio Supervisionado, alegando que os cursos de Letras privilegiam o desenvolvimento da competência comunicativa em detrimento das habilidades pedagógicas:

Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carências e demandas crescentes, principalmente, da rede pública. Ao longo da graduação de Letras, há um interesse enorme no desenvolvimento da competência linguística, em detrimento da competência profissional, restrita, usualmente, às metodologias e práticas de ensino (ORTIZ ALVAREZ, 2010, p. 245).

Se bem é certo que desenvolver a competência profissional é medular num curso de formação de professores, sem dúvida, desenvolver competências na língua que será a principal ferramenta de trabalho do futuro professor configura-se como o objetivo mais imediato a ser alcançado nas licenciaturas em Letras:

[...] não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir (PAIVA, 2005, p. 3).

Como aponta Vieira Abrahão (1996, p. 313), “de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor se o mesmo não possui competência linguístico-comunicativa”. Que credibilidade terá um professor perante seus alunos se não consegue se expressar na língua que deverá ensinar?

Apesar do interesse das licenciaturas na formação linguística dos alunos, as pesquisas que analisam a prática de sala de aula de ELE para brasileiros (PARAMOS CEBEY, 2002; PACITA, 2002; FERNANDES, 2002; SALINAS, 2002; SUÁREZ, 2003; CAPILLA, 2007; SOUZA, 2007) - preocupadas com questões como ensino-aprendizagem de línguas próximas, interlíngua, fossilização e análise de erros - revelam que o desenvolvimento da interlíngua dos alunos, durante e após a formação inicial, tanto na modalidade oral quanto na escrita, caracteriza-se por uma forte presença de elementos fossilizados da LM:

A presença sistemática e recorrente da L1 do aprendiz [o português] permeia todos os anos de estudo percorrido, refletindo-se de modo evidente no último semestre, onde a presença de sua L1 no seu dizer e fazer revela despreparo, falta de manejo e de conhecimento, refletindo a qualidade insuficiente do trabalho educacional de ensino de ELE [...] Esse nível de proficiência final é considerado, mesmo pela maioria dos estudantes, como muito aquém do esperado e desejável a um futuro professor de língua espanhola (FERNANDES, 2002, p. 102-103).

Pela facilidade enganosa que caracteriza o aprendizado de ambas as línguas, alunos e professores se acomodam numa interlíngua que lhes impede avançar a estágios superiores da Língua-alvo (L-alvo), o que reforça a insegurança e o escasso uso do espanhol em sala de aula. Esse fato não condiz com o que se espera de quem deverá usar o espanhol como principal ferramenta de trabalho.

Um dos fatores que contribuem para esta realidade, segundo Almeida Filho, é que “as disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 35); dificuldade também constatada por Tenorio-Mejía (1998, p. 67-68), quem objetivou analisar as políticas linguísticas responsáveis pela implantação do espanhol na universidade objeto desta pesquisa:

“[...] o Currículo da Licenciatura de Espanhol [...] apresenta diversas carências, sendo a principal o exíguo número de créditos na disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito [TPOE], que só é ofertada em três semestres, quando deveria sê-lo pelo menos durante sete semestres, sobretudo porque os alunos desta licenciatura serão futuramente professores de espanhol e precisam sair dominando esta língua nas destrezas oral e escrita, o que não poderá ser garantido com apenas três semestres de estudo”.

O exame da grade curricular atual do curso de Letras/espanhol da universidade em estudo (vide anexo 1) nos revelou que, das 30 disciplinas obrigatórias ofertadas ao longo dos

nove semestres do curso, por incrível que pareça, apenas 7 são voltadas para o ensino e prática da língua-alvo. Vejamos um elenco delas:

- Gramática da Língua Espanhola
- Gramática Comparada Espanhol/Português
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3
- Usos Especializados do Espanhol
- Metodologias de Análises de Textos em Espanhol

De acordo com Paiva (2003, p. 76),

A maioria dos cursos do país constitui-se em forma de diploma duplo e privilegia-se, naturalmente, o ensino de Língua Portuguesa. A carga horária de língua estrangeira não chega, na maioria dos cursos, à metade do número de horas exigidas no antigo currículo mínimo.

Contudo, apesar do pouquíssimo espaço destinado à língua-alvo na grade curricular do curso foco desta pesquisa, consideramos que estas disciplinas são, em potência, uma oportunidade de o professor criar ambientes discursivos nos quais os estudantes possam adquirir e desenvolver competências na língua-alvo por meio de textos autênticos. Além disso, elas possibilitam introduzir conteúdos sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de LE. Como aparece registrado nas ementas e programas de algumas, estas disciplinas se propõem:

[...] Desenvolver progressivamente a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para superar o nível básico e chegar ao nível intermediário do sistema linguístico, nos conteúdos funcionais, fonéticos, morfossintáticos e ortográficos [...] (Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1).

Continuar o desenvolvimento de tarefas específicas para aperfeiçoar a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para dominar o sistema linguístico, nos conteúdos funcionais, fonéticos, morfossintáticos e ortográficos, procurando que os materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico (Teoria e prática do espanhol oral e escrito 2).

Cumpra salientar que o desenvolvimento de competências na L-alvo rumo a uma CC deve dar-se por meio de textos, de acordo com a perspectiva atual adotada na área de ensino/aprendizagem de línguas e com o estipulado nas disposições legais que orientam o fazer pedagógico nas escolas. Como se estabelece na seção Linguagens, códigos e suas tecnologias, dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira para o Ensino Médio (1999): “todos os textos [...] em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos”, pelo que consideram como exigência para alcançar a CC o uso de “mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita)”.

Dentre os mecanismos que possibilitam a tessitura dos textos destacamos a conexão, um tipo de encadeamento que se realiza com auxílio dos conectores. Os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998), na seção língua estrangeira, trazem uma proposta de conteúdos que abarca três feixes de conhecimentos: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos, os quais “compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo”. Dentre os conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico encontramos a “identificação de *conectores* que indicam uma relação semântica”, conhecimento que até agora não tinha sido reconhecido nos documentos analisados e sequer naqueles elaborados expressamente para as licenciaturas em Letras (grifo nosso).

Ao revermos os programas das disciplinas obrigatórias do curso de Letras em análise (vide anexo 1), percebemos que somente a partir do último semestre de 2011 uma disciplina visou o desenvolvimento de competência textual em LE, ao contemplar entre seus tópicos questões textuais, dentre elas, o ensino/aprendizagem dos conectores. Além desta disciplina, ministrada hoje com um novo viés, apenas a professora de Teoria e Prática de Espanhol Oral e Escrito 1 e 3 incluiu o trabalho com os conectores no planejamento de suas aulas, mas infelizmente não pertence ao quadro efetivo de professores do departamento e atualmente já não trabalha em dita universidade.

Por outro lado, merece destaque ainda o fato de o curso de Letras/espanhol contar com uma disciplina - Leitura e Produção de Textos – com marcado ênfase na CT, que se propõe abordar tópicos tais como produção textual, mecanismos de coesão e coerência, tipos de texto, dentre outros, porém, em português como língua materna; o que nos faz concordar com Paiva

(2003, p. 77) quando afirma que a primazia das disciplinas de/em língua portuguesa nos currículos das licenciaturas duplas

não permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os cursos de Letras não formam bom professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos (PAIVA, 2003, p. 77).

Diante do exposto fica claro que, embora tenha sido demonstrada a pertinência de se trabalhar as questões textuais e discursivas nos cursos de Letras, dada a sua importância para a formação do futuro profissional e seu desempenho nas práticas sociais, esse conhecimento é negligenciado nas aulas de língua. Como recentemente asseverou Paiva<sup>3</sup> (2011), “A formação de professores na universidade é precária. Mesmo na construção e desenvolvimento da CC os programas de Letras negligenciam as várias competências” e uma delas é a competência textual ou discursiva. Sendo assim, na próxima seção discutiremos o grande conceito de competência comunicativa, com ênfase na competência textual/discursiva, objetivo do presente estudo. Nesse intuito tomaremos como referente alguns dos principais modelos propostos, dentro e fora do âmbito da Linguística Aplicada, que visam à explicação e desenvolvimento de competências quando se aprende e ensina uma nova língua.

### **1.3 Competência Comunicativa: trajetória de um construto**

Nesta seção faremos um brevíssimo percurso histórico por alguns dos mais importantes modelos teóricos desenvolvidos em torno da CC, com foco na evolução da competência textual/discursiva, que serviram de alicerce para esta pesquisa; mas, antes, acrescentamos considerações sobre a noção de competência, alvo de discussões e posicionamentos com base nas significações atribuídas ao termo ao longo dos anos. Em todos os casos, ofereceremos o nosso entendimento sobre os conceitos discutidos.

#### **1.3.1 O conceito de Competência<sup>4</sup>**

Competência é um termo polêmico que tem sofrido inúmeras definições, releituras e resignificações, em dependência da área do conhecimento - Psicologia, Linguística,

---

<sup>3</sup> PAIVA, V. M. O. Comunicação oral em defesa de doutorado, Universidade de Brasília, 2011.

<sup>4</sup> Um apanhado abrangente acerca do termo competência é realizado por Moura, G. A. **A Hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: UnB, 2005.

Psicolinguística, Educação, Linguística Aplicada, dentre outras - na qual tem sido adotado. De acordo com Plantamura (2003 *apud* SANT'ANA, 2005, p. 35), “a noção de competência atravessa os mais diversos campos do saber com uma polissemia que sugere uma série de cuidados ao adotar tal palavra de maneira ingênua em qualquer contexto”. Habilidade, saber, aptidão, conhecimento, capacidade são alguns dos critérios utilizados para conceituar o termo, que geralmente tem sido associado, no mundo do trabalho, com um desempenho eficiente ou não, assumido corriqueiramente a partir da dicotomia competente/incompetente, que na área da Linguística Aplicada já não se sustenta mais.

Dolz e Ollagnier (2004, p. 10) sublinham que esse conceito “só se tornou objeto de um debate científico quando Noam Chomsky, no contexto da linguística gerativa, passou a utilizar sistematicamente a oposição competência/desempenho”. Após a proposta inicial do conceito chomskyano de competência, referente ao conhecimento inato, intuitivo, que um sujeito possui das regras de uma língua, emergiram novas definições, decorrentes de perspectivas diferentes de encarar o assunto. No âmbito da educação destacamos as contribuições de Le Boterf (1994) e Perrenoud (1999, 2004), de grande repercussão no contexto brasileiro.

#### Para Le Boterf

A competência não é um estado ou conhecimento possuído. Não se reduz a um saber nem a um *savoir-faire*. Não pode ser assimilada a uma aquisição de formação. Ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podemos conhecer técnicas ou regras de contabilidade e não saber aplicá-las no momento oportuno (LE BOTERF, 1994 *apud* PERRENOUD, 2004, p. 56).

Portanto, o autor concebe a competência como a “capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos” (LE BOTERF, 1994 *apud* PERRENOUD, 2004, p. 56) para enfrentar uma situação problema. Implica saber fazer na prática, saber articular, ativar, transformar, remanejar, reconstruir, enfim, mobilizar recursos, saberes, conhecimentos, no momento indicado, perante situações desafiadoras.

A metáfora da ‘mobilização’ de saberes, conhecimentos e recursos cognitivos, sugerida por Le Boterf, influenciou notavelmente o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, autor de um número considerável de trabalhos sobre o tópico das competências. Numa entrevista realizada (2000), o estudioso define competência como “a *faculdade* de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para *solucionar* com

pertinência e *eficácia* uma série de situações”. E acrescenta que para desenvolvê-las [as competências] “é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e *desafios* que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos [...]” (grifos nossos).

A nosso ver, na concepção desse sociólogo, competência é vista como sinônimo de faculdade e abarca mais do que aprender ou ensinar uma língua estrangeira. O autor se refere a uma faculdade que se põe a prova quando o sujeito depara-se com situações desafiadoras, reais, diante das quais precisa agir de forma eficaz; situações que na maioria das vezes fogem ao ambiente escolar. Precisamente o que propõe é que os professores estejam preparados para formar alunos que não só possuam conhecimentos teóricos, mas que consigam colocá-los em prática no caminho de se tornarem cidadãos. Até este ponto concordamos com as ponderações feitas por Perrenoud, mas parece-nos que a “solução de problemas com eficácia” significa um retrocesso, levando em consideração que ser eficaz ou não remete à dicotomia competente/incompetente.

Segundo Almeida Filho (2006, p. 11), na área da Linguística Aplicada:

A acepção de competência que chegou com maior sustentação até hoje é a de que esse construto teórico se compõe de bases de conhecimentos informais (de crenças, prioritariamente) de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor.

A essa definição, na qual Almeida Filho desloca o foco para o professor, acrescentaríamos que o construto competência se compõe não só de bases de conhecimentos informais, mas também de conhecimentos teóricos. Ainda que o professor não se interesse em gerenciar a sua formação continuada, a licenciatura constitui um espaço de contato do aluno com o saber formal, e a apropriação ou aquisição desses saberes e conhecimentos faz com que novas relações cognitivas se estabeleçam, e os saberes advindos da intuição e a experiência se atualizem, mudem, aperfeiçoem em cada situação prática da vida – acadêmica e pessoal; fato que é levado em conta na definição de Basso (2008, p. 129):

A competência do professor de LE é [...] a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando a promover as transformações rumo a

uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive.

Perante a falta de consenso no que tange à definição do construto competência que se observa entre linguistas, linguistas aplicados e educadores, apresentamos a seguir nossa definição de competência.

Espelhados nos autores mencionados anteriormente, entendemos o termo competência permeado por fatores como personalidade, crenças, atitudes, intuições, convicções, motivação, valores, e se refere à capacidade e possibilidade de mobilizar estratégias, saberes múltiplos e conhecimentos – enciclopédicos, acadêmicos, implícitos - que se atualizam constantemente e que permitem ao indivíduo agir perante situações problema de acordo com as particularidades do contexto; situações problema que poder-se-iam traduzir nas dificuldades que surgem da comunicação, quando o sujeito se expressa na língua-alvo, em sala de aula, ou o professor está tentando engajar os alunos em situações ‘quase reais’ de comunicação; mas também problemas do cotidiano, quando inserido o sujeito em contexto de imersão, no qual a língua – oral ou escrita - torna-se o principal meio de sobrevivência<sup>5</sup>.

Depois de apresentar nossa percepção do polêmico construto competência, passamos a oferecer a evolução do conceito CC e seus componentes a través de alguns dos modelos mais trabalhados no bojo da Linguística Aplicada, sendo que “o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-A” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 22).

### **1.3.2 Competência Comunicativa**

O conceito de competência comunicativa foi proposto pelo antropólogo Dell Hymes, em 1966, numa palestra intitulada *On Communicative Competence*<sup>6</sup>, contestando a ancoragem cognitivista da teoria linguística defendida pela gramática gerativa e transformacional – representada principalmente por Chomsky (1965). Para Chomsky a competência é um construto dicotômico formado pelas noções competência/desempenho: competência, entendida como competência linguística, diz respeito a uma faculdade inata do ser humano,

---

<sup>5</sup> A formulação desse conceito foi possível também graças às contribuições da disciplina Competência Comunicativa, ministrada pela profa. Maria Luisa Ortiz Alvarez, como parte da grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB.

<sup>6</sup> Palestra proferida na conferência **Research planning conference on language development in disadvantaged children**. Nova Iorque, 7-8 junho, 1966.

um conhecimento intuitivo das regras universais de uma língua; por sua vez, o desempenho se refere à realização desse conhecimento, ao uso real da língua em situações concretas.

Muitos questionamentos surgiram a partir da teoria de Chomsky, que em seu sentido original se referia à competência de um falante/ouvinte ideal, inserido numa comunidade de fala homogênea, que domina a sua língua perfeitamente e que não é afetado por distrações, erros, falhas da memória, no uso real dessa língua (CHOMSKY, 1965 *apud* HYMES, 2000, p. 28).

O alvo das polêmicas constituiu-se do aspecto social da linguagem, que não tinha sido considerado por Chomsky, como observa Morato (2008, p. 41):

A maioria das críticas dirigidas ao modelo fundador, em geral, se pauta pela reivindicação de uma idéia de competência que ultrapasse o estritamente lingüístico (ou o domínio mental, interno, reputado a ele), postulando, como regra, uma competência do tipo comunicativa (pragmática, sociolinguística) complementar à descrita por Chomsky.

Ainda segundo a autora (*op. cit.*, p. 43), “Hymes é certamente o autor que de forma mais consistente reagiu ao conceito gerativista de competência lingüística”, embora o conceito de competência comunicativa proposto por ele, mais do que anular o de Chomsky, o amplia, o complementa, o revoluciona<sup>7</sup>, visto que para ele, “a competência depende tanto do conhecimento (tácito) como do uso (habilidade)”<sup>8</sup>; ou seja, propõe uma competência de tipo comunicativa que associa as noções dicotômicas competência/desempenho de Chomsky e que, por considerar a relevância dos aspectos sócio-culturais, perpassa o estritamente lingüístico, pois, segundo o próprio autor: “Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais são inúteis”<sup>9</sup>. Não basta dominar o código, é preciso saber quando, como, onde e com quem usá-lo.

O conceito de competência lingüística proposto por Chomsky (1965) não é suficiente para dar conta da complexidade que significa se comunicar numa língua, seja materna, segunda ou estrangeira, entendido o ato comunicativo como uma negociação de formas e sentidos no qual coexistem, pacificamente ou não, mas sobretudo, criativa e ativamente,

---

<sup>7</sup> Almeida Filho, J. C. P. 2011, comunicação oral.

<sup>8</sup> Do original: “Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*”. Hymes, D. H. **On communicative competence**, 1971, p. 19.

<sup>9</sup> Do original: “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless” (*op. cit.*, p. 15).

elementos como o conhecimento compartilhado prévio à situação, o conhecimento de mundo, as convenções sócio-culturais, as intenções dos interlocutores, a memória, o domínio da língua e seus diferentes registros, o contexto, os fenômenos ambientais, dentre outros.

Hymes não fornece um modelo de competência comunicativa, mas postula que, para desenvolver adequadamente uma teoria sobre os falantes e os usos que estes fazem da língua, se deve levar em consideração quatro fatores ou “setores” que a compõem e que se representam como subconjuntos ou círculos sucessivos que se sobrepõem: os enunciados e comportamentos dos falantes podem ser (gramaticalmente) possíveis, fatíveis, apropriados e efetuados (HYMES, 1971, p. 18-19).

Se Chomsky suscitou polêmicas, as teorizações do Hymes abriram caminho para novas contribuições, ampliações e desdobramentos do conceito CC e dos saberes que a conformam.

Canale, em 1983, baseado em Canale e Swain (1980), apresenta seu modelo no qual amplia e reformula os conceitos de competência comunicativa e desempenho comunicativo, em virtude da haver uma confusão terminológica dentro da Linguística Aplicada. Para o autor, tanto o conhecimento (consciente ou inconsciente sobre o sistema linguístico e outros próprios da comunicação) como a habilidade (uso certo ou não desse conhecimento na comunicação real) para utilizar esse conhecimento em situações reais de comunicação fazem parte do construto competência comunicativa, e subjazem à comunicação real, entendendo esta como a realização de tais conhecimentos e habilidades sob condições que podem limitar o desempenho – fadiga, restrição de memória, nervosismo, distrações etc. (CANALE, 2000, p. 65-66).

O autor retoma o modelo delineado em Canale e Swain (1980), no qual a CC é um saber medular em torno do qual se organizam e agem outras competências, e acrescenta a competência discursiva, como ilustrado na figura a seguir:

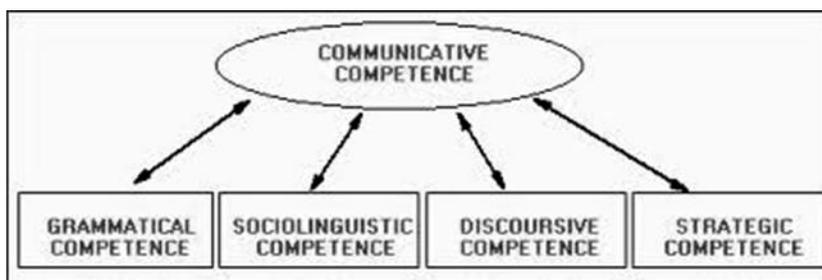


Figura 1.1 Modelo de Competência Comunicativa proposto por Canale, 1983

(Fonte: PAVAN e RABASA FERNÁNDEZ, 2010, no prelo)

Eis os componentes da competência comunicativa segundo Canale (1983):

*Competência gramatical*: refere-se ao domínio do código linguístico, verbal ou não verbal, nos níveis fonético, morfológico, sintático e lexical. Para Canale, esta competência está relacionada diretamente com o conhecimento e a habilidade para elaborar e expressar “adequadamente” o sentido literal das expressões.

*Competência estratégica*: compõe-se das estratégias de comunicação verbal e não verbal que o falante de uma língua usa no intuito de compensar deficiências na comunicação, suprir falhas nas outras competências e favorecer assim a efetividade da mesma. Consideramos que esta competência articula as outras, pois, segundo o autor, permite resolver dificuldades de natureza gramatical, sociolinguística e discursiva.

*Competência Sociolinguística*: compreende as regras sócio-culturais de uso, ou seja, está relacionada com a adequação, formal e semântica, de um enunciado a contextos sociais específicos. Em Canale e Swain (1980), esta competência incluía também as regras do discurso, que aparecem agora fazendo parte de uma nova competência: a discursiva.

*Competência discursiva*: está relacionada com a maneira em que se combinam formas gramaticais e significados para conseguir textos unificados, integrados, orais ou escritos, pertencentes a diversos gêneros<sup>10</sup>. E tal unidade será alcançada por meio da coerência (ao nível do significado) e da coesão (ao nível da forma), uma dependendo da outra - embora nem sempre seja assim, pois podem existir textos aparentemente desprovidos de coesão altamente coerentes - e ambas contribuindo para a elaboração de textos unificados e com qualidade.

Lyle Bachman (1990), também com o objetivo de fornecer uma base sólida de conhecimentos para desenvolver pesquisas em avaliação e testes de línguas, se baseou nos trabalhos anteriormente citados (HYMES, 1971; CANALE e SWAIN, 1980), dentre outros, para propor um marco de referência teórico no intuito de explicar o uso comunicativo de uma língua.

---

<sup>10</sup> Do original: “This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres”.

Em lugar de competência comunicativa propõe uma Habilidade Linguística Comunicativa (HLC) que inclui o conhecimento, ou competência - no sentido de Hymes -, e a capacidade para pôr em prática esse conhecimento no uso adequado e contextualizado da língua (BACHMAN, 1990, p. 107-108). Três componentes fazem parte deste modelo, a saber: competência linguística ou da língua, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos, os quais se relacionam com as estruturas de conhecimento (conhecimento de mundo) e o contexto de situação.

A competência linguística ou da língua não se restringe ao conhecimento linguístico, mas se compõe de outros fatores ou competências que, como refere o autor, interatuam umas com outras e com o contexto de uso, o que caracteriza o uso comunicativo da língua (*op. cit.*, p. 109), como mostra a seguinte figura:

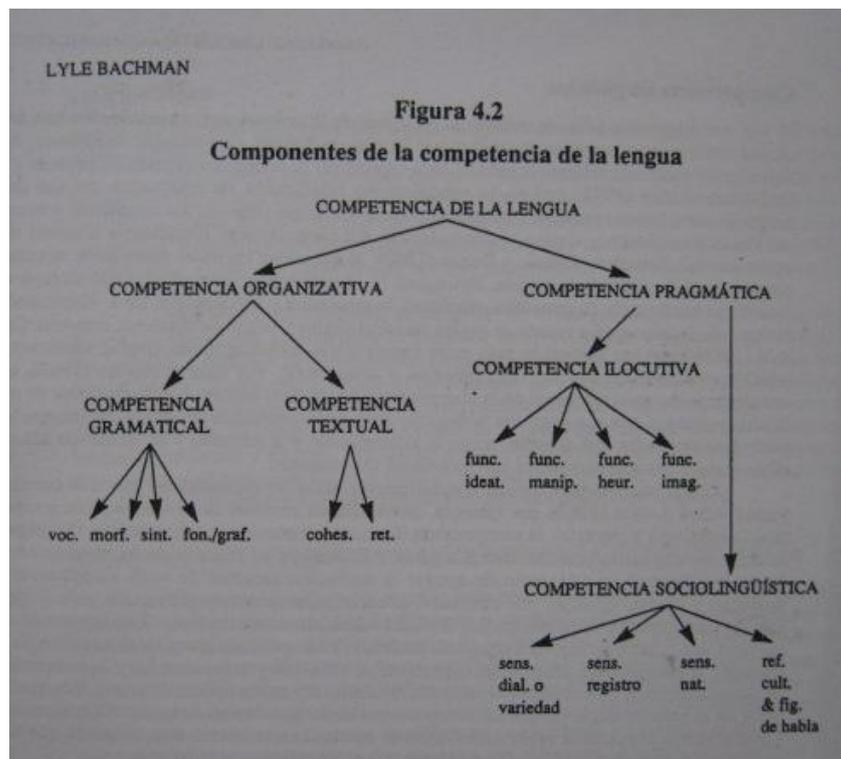


Figura 1.2 Modelo de Competência da língua proposto por Bachman, 1990

(Fonte: BACHMAN, 1990)

Neste modelo, o autor desdobra a competência da linguagem em duas competências: organizacional e pragmática. A competência organizacional compreende as habilidades que permitem controlar a estrutura formal da língua a fim de produzir e reconhecer frases gramaticalmente corretas e organizá-las em textos, e se compõe das competências gramatical

e textual, coincidentes com a gramatical e discursiva de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Por sua vez, a competência pragmática, na qual se adverte a relevância do modelo proposto por Bachman, engloba o conhecimento das convenções pragmáticas – competência ilocucionária - e sociolinguísticas – competência sociolinguística -, visando a elaborar enunciados aceitáveis e adequados a um contexto social determinado. Quando nos comunicamos procuramos que o outro reconheça e entenda exatamente o que intencionamos comunicar, e isso é possível porque dominamos as funções ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa, que nos permitem comunicar mais do que enunciamos. A aplicação dessas funções em contextos sociais determinados identifica nossa competência sociolinguística numa língua. Significa, conforme indica o próprio Bachman, ser sensível às diferenças dialetais, aos registros, à naturalidade do enunciado - o que soa como o discurso de um nativo – e, ainda, desenvolver a habilidade para interpretar referências culturais e figuras da linguagem. O falante, na posse de tais conhecimentos e habilidades, é capaz de adequar seu discurso a cada situação, de acordo com as convenções de cada cultura e de cada ato de fala.

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (1995), continuadores da proposta apresentada por Canale e Swain em 1980, elaboraram um modelo de competência comunicativa voltado para o ensino de L2, o qual foi revisto e modificado por Celce-Murcia em 2007. Nessa proposta, a autora faz uma leitura mais burilada da CC e faz questão de evidenciar a inter-relação dinâmica que existe entre seus componentes para que aconteça a comunicação, aspecto que deve ser captado no ensino-aprendizagem de línguas, segundas ou estrangeiras. Como veremos na figura a seguir, o centro do modelo o ocupa a competência discursiva, que influencia e é influenciada pelas competências sociocultural, linguística, interacional e formulaica, e todas são circundadas pela estratégica.

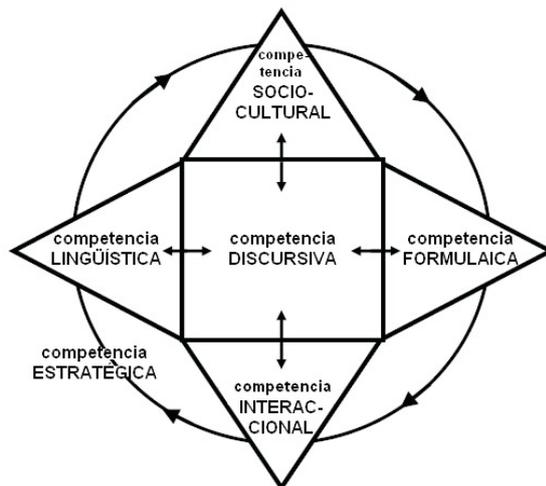


Figura 1.3 Representação esquemática da Competência Comunicativa  
(Fonte: CELCE-MURCIA, 2007)

A diferença dos modelos anteriores, a autora redefine as competências tidas até então como gramatical e sociolinguística sob o rótulo de linguística e sociocultural, respectivamente. A competência linguística, coincidente com a gramatical proposta nos modelos anteriores, inclui quatro tipos de conhecimentos: fonológico, lexical, morfológico e sintático. Na competência sociocultural, os aspectos relativos ao conhecimento pragmático têm vital importância. Celce-Murcia descreve tal conhecimento em termos de três fatores: sócio-contextuais, culturais e adequação estilística (CELCE-MURCIA, 2007, p. 46), os quais se referem ao conhecimento que todo falante deve possuir para se expressar adequadamente nos diversos contextos sociais e culturais de comunicação.

Por outra parte, inclui duas novas competências, a formulaica, que diz respeito ao conhecimento e ao uso das estruturas fixas e pré-fabricadas que fazem parte das interações cotidianas; e a interacional, que implica três competências: acional, conversacional e paralinguística ou não verbal. Trata-se de um saber sobre as regras da interação e os atos de fala, próprios de cada cultura, que o falante põe em prática na conversação e que se complementa com conhecimentos e estratégias de linguagem corporal, pausas e elementos não verbais em geral que o auxiliam nos intercâmbios comunicativos.

A competência discursiva merece atenção aparte por constituir o componente central do modelo e o foco principal do presente estudo. Segundo a autora, esta competência está relacionada com a “seleção, seqüência e ordenamento das palavras, estruturas, e enunciados

para obter um texto falado unificado”<sup>11</sup> (*op. cit.*, p. 46). Nesta competência, composta pelas subáreas coesão, dêixis, coerência e estruturas de gêneros, conflui o restante das competências elencadas a fim de criar textos coerentes.

A seguir, discutimos ainda dois modelos sugeridos por pesquisadores herdeiros dos estudos até aqui apresentados, e que nos interessam porque, comprometidos com uma das áreas de pesquisa dentro da Linguística Aplicada brasileira – a formação de professores -, vão além da competência comunicativa que deve desenvolver qualquer falante de uma LE, isto é, se preocupam com as competências (mínimas) necessárias a um profissional das línguas, aspecto pelo qual os teóricos supracitados não tinham mostrado interesse.

Almeida Filho, em sua proposta encetada de 1993, propõe o Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas<sup>12</sup>, no qual delinea as cinco competências mínimas que influenciam a abordagem de ensinar do professor – competência implícita, teórica, aplicada, linguístico-comunicativa e metacompetência profissional –, além de outros fatores, tais como filtro afetivo do aluno e do professor, abordagem do material didático, abordagem de aprender, necessidades e interesses do aluno, por citar alguns. Apresenta também as competências do aluno, mediadas pela ação do professor na produção ou seleção de materiais, no planejamento de cursos etc. São elas: competência comunicativa, competência linguística, competência meta - como sendo uma subcompetência da linguística -, competência sócio-cultural e competência estratégica. Interessa-nos mostrar o modelo inicial da CC elaborado por Almeida Filho para constatar, no mais atual, o que mudou ao longo desses dezoito anos.

---

<sup>11</sup> Do original: “Discourse competence refers to the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, and utterances to achieve a unified spoken message”.

<sup>12</sup> ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993, p. 22.



Figura 1.4 Modelo da Competência Comunicativa proposto por Almeida Filho, 1993  
(Fonte: ALMEIDA FILHO, 1993)

O que de novo traz esse modelo, em relação aos autores precedentes, é a introdução da competência meta – conhecimento metalingüístico e metacomunicativo –, muito trabalhada em sala de aula, em detrimento da comunicativa, que até o momento havia sido ignorada pelos estudiosos. Segundo o autor, “esse conhecimento é revelado no saber nomes, reconhecer e definir termos, no recitar regras gramaticais e socioculturais” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 23), e é erroneamente tido como o saber a alcançar na formação lingüística dos professores, talvez por causa do “valor de prestígio social” que esse saber carrega perante a sociedade (*op. cit.*, p. 23).

Para este autor, a competência lingüístico-comunicativa ou comunicativa, que foi objeto de revisões em artigos e coletâneas posteriores (2004, 2008, 2009),

se refere aos conhecimentos, capacidade comunicativa, e habilidades específicas na e sobre a língua-meta que o aluno de graduação necessita desenvolver. Essa competência está baseada no conhecimento e atuação profissional e social para/nos processos relevantes da linguagem na docência (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 41).

No seu mais recente trabalho em torno da CC, Almeida Filho, em coautoria com colaboradores do projeto “Pró-Formação” que coordena na Universidade de Brasília, criou um novo modelo “visando burilar uma teoria que melhor esclareça o processo de

aprendizagem/aquisição e ensino de línguas” (2009, p. 12), com o que retorna o foco novamente às competências a serem desenvolvidas por quem é novo numa língua.

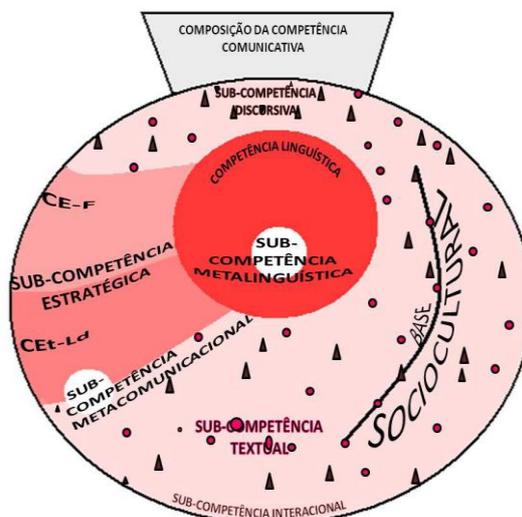


Figura 1.5 Representação da Competência Comunicativa por Almeida Filho et alii (2009)

(Fonte: FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2009)

Nesta proposta o autor mantém as competências linguística, estratégica e sociocultural do modelo de 1993. A competência meta, que incluía os conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos, é separada em duas sub-competências: metacomunicacional, que se refere à “capacidade de um falante de uma língua de saber reconhecer e explicar verbalmente com taxonomia adequada aspectos relevantes da comunicação” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 12-13), e metalinguística, esta última ainda fazendo parte da linguística. Percebemos o acréscimo de novas competências que já tinham sido propostas pelos autores citados: a sub-competência interacional, que inclui competências em nível de texto e discurso: sub-competência discursiva e sub-competência textual.

Edcléia Basso (2001, 2008), na sua tese de doutorado, apresenta e discute um modelo complexo de competências sob o título *Equação de competências de um educador em língua estrangeira*. Neste modelo, fatores como afetividade, formação, ambiente, ideologia, crenças, motivação, valores e traços de personalidade “influenciam e são influenciados pela prática do professor de LE” (2008, p. 141).

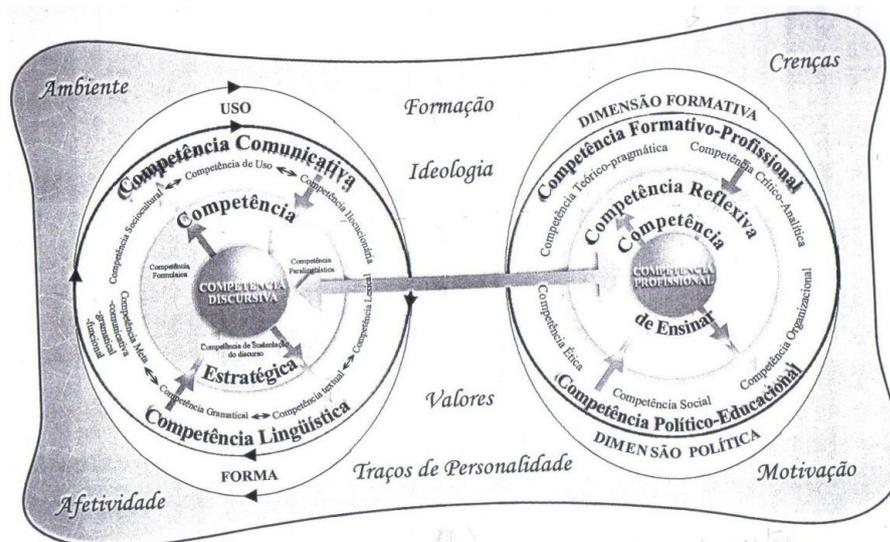


Figura 1.6 Equação de competências de um educador em língua estrangeira, 2001

(Fonte: BASSO, 2001)

De acordo com a autora (2001, p. 120), as competências são pensadas

como sendo duas faces constituintes e constituidoras de uma mesma figura, logo imprescindíveis para o alcance de sua completude. Uma face apresenta as competências do professor enquanto um bom usuário da língua que leciona, isto é, que domina o uso e a forma da nova língua; a outra face traz competências necessárias a um professor de LE, toda a bagagem que carrega como profissional da linguagem, seu compromisso ético e político.

Ou seja, temos um arcabouço que centra sua atenção no “aluno-futuro professor” e no professor recém-formado, colocando num mesmo patamar de conhecimentos que todo profissional deve possuir o domínio da língua que leciona e os saberes pedagógicos, sem esquecer-se das exigências e compromissos que exige a profissão. Como salienta Basso, “se ambas [faces/competências] estiverem bem desenvolvidas e em sincronia” (*op. cit.*, p. 120), teremos o tão almejado perfil dos graduados dos cursos de Letras.

Como se observa na figura, duas macro-competências – competência discursiva e competência profissional – aparecem no centro do modelo. A macro-competência discursiva “apresenta as competências necessárias para que o professor tenha um bom domínio oral e escrito da língua que leciona, incluindo uso e conhecimento do sistema abstrato que a rege”. Dentre estas temos a competência estratégica, que a circunda e que inclui as competências paralinguística, formulaica e de sustentação do discurso. Esta competência discursiva se relaciona diretamente com a competência comunicativa, que por sua vez inclui as seguintes

competências: competência linguística, competência sociocultural, competência de uso, competência ilocucionária, competência lexical, competência textual, competência gramatical, competência meta - meta-comunicativa, meta-gramatical e meta-funcional.

Já a profissional inclui as competências necessárias à profissão, alimentadas pela experiência como aluno e como docente, e “representa o seu compromisso ético e político com a educação do país”: competência de ensinar, competência ética, competência social, competência organizacional, competência crítico-analítica e competência teórico-pragmática, as quais fazem parte das competências formativo-profissional e político-educacional.

Tais macro-competências – discursiva e profissional - nucleiam o restante das competências e são influenciadas pela competência reflexiva, que possibilita uma reflexão sobre a prática a fim de encontrar soluções para os desafios do cotidiano e constitui um estímulo para o professor buscar sua formação continuada.

Acreditamos na novidade deste modelo, pois a autora centra sua atenção no aluno-professor e no professor formado, como profissionais e como usuários da língua que precisam dominá-la para ensiná-la. Fundamentamos nossa escolha do modelo de Basso pelo fato de, além de contemplar esta dupla dimensão do licenciando, colocar a competência discursiva, de grande peso nesta pesquisa, “como ponto de partida, uma vez que alcançar o discurso em sua plenitude e não apenas recortes dele sempre foi o desejo – embora nem sempre o objetivo – de todo professor de LE” (BASSO, 2008, p. 141).

Até aqui podemos acompanhar, ainda que brevemente, a evolução do construto CC e as competências que o conformam por meio dos modelos propostos por linguistas e linguistas aplicados. Depois de sua análise esboçamos, ainda que provisoriamente, como entendemos esse conceito para um usuário da língua.

Consoante com nossa definição de competência, entendemos este construto [CC] como a mobilização de saberes, conhecimentos e estratégias, de acordo com o contexto sócio-cultural e os conhecimentos linguísticos, culturais e enciclopédicos dos envolvidos nas trocas comunicativas, que permite aos falantes de uma língua comunicar-se nas diversas situações da vida por meio de gêneros textuais/discursivos. Tais situações poderiam ser traduzidas na prática de sala de aula ou nas práticas sociais das quais participa o indivíduo. É um saber-ser e saber-fazer numa língua, materna, segunda ou estrangeira, que é resultado do diálogo constante entre as competências linguística, metalinguística, textual/discursiva, estratégica,

sócio-cultural, pragmática, paralinguística e formulaica; componentes que adotamos dos modelos anteriores e cuja explicação foge aos objetivos do trabalho. Apenas nos determos na competência textual/discursiva, pela sua função de ponte entre a competência comunicativa e as unidades que nos ocupam: os conectores.

No caso do professor em formação e o já formado, que por sinal são usuários da língua, ou seja, devem desenvolver uma CC no sentido explicitado acima, esta competência é essencial, e a concebemos como a capacidade de se comunicar na língua-alvo de forma fluente, coerente e adequada, em contexto real e de aprendizagem, a fim de entender e ser entendido, levando em consideração que é a língua do professor o principal insumo com que os alunos contam em sala de aula. Sendo assim, sugerimos que esta competência seja concebida como o cerne das outras competências, de caráter mais pedagógico, e deve estar fortemente conectada com outras competências – linguística e metalinguística -, a fim de que o professor saiba falar sobre a língua, explicar e ensinar esse novo sistema.

A discussão sobre o tema das competências não se esgota nestes autores; muito pelo contrário, eles têm servido de base para posteriores artigos, dissertações e teses que ainda questionam as competências do professor de LE, muitos dos quais constituem aproximações novas e interessantes ao tema, como é o caso dos trabalhos de Sant’ana (2005), Moura (2005) e Cantero (2010), dentre outros.

Convém ressaltar que nem todos os modelos apresentados incluem as mesmas competências como também não coincidem na nomenclatura de algumas delas. Estamos nos referindo especificamente às competências textual e discursiva, que abordaremos na próxima seção.

### **1.3.3 Competência Textual/Discursiva**

Como vimos até aqui, os autores analisados, ao se referirem ao construto CC, elencam um tipo de competência, essencial à comunicação, que diz respeito da capacidade do falante de entender e criar textos de acordo com regras de coerência e coesão, as quais permitirão articular discursos nas diversas práticas sociais. Para alguns, esta competência seria textual, para outros, discursiva; há, inclusive, quem as considere diferentes uma da outra.

Para Canale (1983, p. 68), trata-se de uma competência discursiva que se refere ao “modo em que se combinam formas gramaticais e significados para conseguir um texto

unificado falado ou escrito em diferentes gêneros”, com o que introduz um elemento novo: a organização dos textos com base nos gêneros textuais.

Bachman (1990, p. 111), por seu lado, dentre os elementos constituintes da CC, delinea uma competência textual relativa ao “conhecimento das convenções para unir frases e formar um texto [...] consistente em dois ou mais enunciados ou frases que se estruturam de acordo com regras de coesão e organização retórica”, o que se traduz na capacidade de articular textos coesos e coerentes. Estes dois elementos, correspondentes aos fatores 5 e 6 na figura 1.2, são entendidos pelo autor no sentido outorgado por Halliday e Hasan (1976): a coesão permite marcar formalmente relações semânticas como referência, elipse, conjunção e coesão léxica; já a organização retórica – a coerência - tem a ver com a estrutura conceitual global do texto.

Celce-Murcia (2007) e Basso (2001, 2008), embora proponham modelos diferentes com foco em usuários diferentes, concebem a competência discursiva como sendo principal, norteadora das demais competências. Para a primeira, esta competência tem a ver com a “seleção, seqüenciamento e organização de palavras para se chegar a um enunciado completo”<sup>13</sup> (2007, p. 46); já Basso, espelhada também em Bakhtin, quem “funde as idéias de palavra, texto e discurso” (BASSO, 2008, p. 141-142), a re-significa:

[...] a Competencia Discursiva pressupõe e expande os conceitos de Competencia Linguístico-Comunicativa, uma vez que para o professor de LE alcançar o discurso deverá ter a capacidade de organizar as diferentes modalidades de linguagem possibilitadas pela nova língua, tendo em vista o seu caráter multi-semiótico. Implica ainda organizar a língua-alvo nas modalidades tradicionalmente conhecidas: oral e escrita, expandindo sua área semântica para alcançar tanto as regras gramaticais, quanto as sociais e culturais presentes no seu uso, de modo a ser reconhecida como amostra real da mesma. Significa conhecer e usar os diferentes gêneros que compõem os múltiplos discursos da linguagem. Implica saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando uma taxonomia variada como aquela advinda da gramática normativa, da Linguística, e da Linguística Aplicada.

Almeida Filho, na sua proposta de 2009, apresenta as sub-subcompetências discursiva e textual como componentes da CC. A primeira “é a capacidade de manutenção do fluxo discursivo entre usuários de uma dada língua para a compreensão e expressão de significados

---

<sup>13</sup> Do original: “Discourse competence refers to the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, and utterances to achieve a unified spoken message”.

situados num contexto” (*op. cit.*, p. 12). Por sua vez, a sub-subcompetência textual se refere à capacidade de ler e criar textos pertencentes a gêneros diversos. Em comparação com Canale, autor que serviu de sustentação a Almeida Filho, neste modelo ocorreu um intercâmbio das competências: é a textual a que possibilita o manuseio de textos em gêneros diversos.

Resumimos essas posições no seguinte quadro:

<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Competência</b>
Canale	1983	competência discursiva
Bachman	1990	competência textual
Celce-Murcia	1995, 2007	competência discursiva
Almeida Filho	2009	competência discursiva/competência textual
Basso	2001, 2008	competência discursiva

Quadro 1.1 As competências textual e discursiva segundo os autores analisados

Apesar de existirem diferenças terminológicas, como observamos nos modelos discutidos, consideramos “texto” e “discurso” como duas noções inseparáveis<sup>14</sup>, portanto, optamos por não separar a competência textual da discursiva; isto é, propomos uma competência textual/discursiva que se põe a prova quando um falante de uma língua articula e mobiliza saberes, capacidades e estratégias para entender, produzir, interpretar, parafrasear, enfim, se comunicar de forma harmoniosa, coesa e coerente, por meio de textos - orais ou escritos - pertencentes a diversos gêneros e nos se transparecem identidades, ideologias e relações sociais.

Levando em consideração que tais autores não aprofundaram em questões textuais que dizem respeito desta competência, decidimos ancorar nosso trabalho nas propostas teóricas de outros autores da área da Linguística no Brasil, de notada filiação textual, que também

---

<sup>14</sup> Texto e discurso são noções complexas e diferentes, embora alguns autores as utilizem como sinônimos. Discurso, objeto de estudo da Análise do Discurso, é entendido como prática social contextualizada, historicamente situada, veiculadora de uma ideologia de um grupo social específico, de relações sociais como toda realização linguística num contexto comunicativo determinado, seja na língua oral ou na língua escrita; por sua vez, o texto é o objeto de estudo da Linguística Textual e é considerado por Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Para fins desta pesquisa trabalharemos a noção de ‘texto’, escrito ou falado, como o meio de manifestação e representação do discurso. Concordamos também com Marcuschi (2008, p. 81) quando afirma que “Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos como uma espécie de condicionamento mútuo [...] aspectos complementares da atividade enunciativa” (grifos do autor).

trazeram importantes contribuições para a definição do construto e se preocuparam pelo estudo dos critérios de textualidade, com destaque para as noções coesão e coerência, de grande importância para o nosso trabalho. Estes linguistas, dentre os que se encontram Fávero (2002) e Marcuschi (2008), teorizaram sobre a CT atribuindo-lhe capacidades que não tinham sido notadas pelos teóricos mencionados acima.

Fávero (2002, p. 6) entende esta competência da seguinte forma:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados [e] é também capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo os vários tipos de textos (por exemplo, uma conversação de um texto científico, de uma receita de bolo, de uma poesia). Todas essas habilidades explicitam a competência textual (grifo da autora).

Para Marcuschi (2008, p. 101) ela [a CT] “é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. Dessa competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram nos aspectos da realidade sociointerativa”, dentre os quais cita: “conhecimentos pessoais e enciclopédicos; capacidade de memorização, partilhamento de normas sociais, domínio de tecnologia de vários tipos”, dentre outros saberes.

Esses autores, junto com Antunes (2005, 2010), Koch e Travaglia (2006) e Koch (2009), vêm desenvolvendo uma série de trabalhos importantes sobre o texto e suas propriedades, preocupados com a pouca atenção dada às questões textuais nas aulas de português como língua materna, nos livros didáticos e nos cursos de formação de professores de línguas, como indica Antunes (2010, p. 75):

[...] as questões eminentemente textuais, como coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, entre outras, não ocupam lugares privilegiados nos programas de ensino, por vezes nem mesmo daqueles das faculdades de letras. Além disso, não são muitos os livros didáticos que reservem espaço para esses tipos de conteúdos lingüísticos.

Sempre que nos comunicamos o fazemos por meio de textos, orais ou escritos, pois o texto, e não mais a palavra, é considerado hoje, sob uma perspectiva sociocognitivo-

interacionista, “a unidade básica de manifestação da linguagem” (KOCH, 2009, p. 11), independentemente de sua extensão.

A ciência que se ocupa do seu estudo é a LT. Surgida na Europa na década de 1960, percorreu vários momentos marcados por mudanças de seu objeto de estudo: da palavra isolada até o texto. Quer nos parecer que a definição oferecida por Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 2009, p. 10), ainda que “provisória e genericamente”, resume a função desta ciência e sua relação com o seu objeto de estudo:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o *estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*. Seu tema abrange a *coesão superficial* ao nível dos constituintes linguísticos, a *coerência conceitual* ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas (grifos do autor).

Assim, muitos estudiosos – Halliday e Hasan, Beaugrande e Dressler, Charolles, Koch, Marcuschi, Fávero, dentre outros -, vinculados a escolas e vertentes diferentes desta ciência, têm se voltado para a pesquisa do que “faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade” (KOCH, 2009, p. 11), dentre os que se encontram os inicialmente propostos por Beaugrande e Dressler (1981): coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, e a essas propriedades somaram-se: contextualização, consistência e relevância, focalização, conhecimento de mundo e conhecimento compartilhado, os quais, segundo Koch e Travaglia (2006, p. 100), interagem, numa situação comunicativa determinada, para construir a coerência.

Em virtude do foco desta pesquisa, na sequência analisaremos mais detidamente dois desses critérios: coerência e coesão.

#### **1.4 Coerência e coesão**

Muitas vezes escutamos: esse texto é incoerente, está faltando coesão, mas o que querem dizer essas noções realmente? Como explicar para o aluno onde está a dificuldade do que foi escrito ou falado? Como aponta Antunes (2005, p. 17), “joga-se genericamente para o

campo da coesão e da coerência a razão de toda dificuldade que não se consegue definir ou explicar”.

Infelizmente, em muitos cursos de formação de professores essas questões não são tratadas como demanda a perspectiva textual adotada nos documentos; tampouco são abordadas da forma que requerem as práticas sócio-discursivas das quais deverão fazer parte os aprendizes e os profissionais da linguagem. Nas aulas ainda perdura um ensino calcado nos moldes gramaticais que prioriza uma visão de língua a partir de seus aspectos morfossintáticos e lexicais, desconhecendo que são os fatores co/contextuais os que possibilitam a comunicação.

### 1.4.1 Coerência

A coerência é uma propriedade dos textos que permite percebê-los como um todo unitário. Como destacam Koch e Travaglia (2006, p. 53), esta propriedade:

faz com que uma seqüência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da seqüência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global.

Observemos o seguinte texto<sup>15</sup> traduzido:

#### **Madrigal confuso<sup>16</sup>**

*Sorri relaxadamente  
Olha-me a meia voz  
Exibe provocativamente os cabelos  
Penteia-se devagar os joelhos  
Entorna suavemente a bolsa  
Enquanto busca no fundo de suas pálpebras  
Um pó-compacto de prata  
Esta mulher acabará com meus nervos  
Vejam só  
Não sei o que digo*

---

<sup>15</sup> Os exemplos apresentados foram tomados da literatura e do CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), com o cuidado de ser fieis nas citações diretas e de indicar a fonte de origem; outros, no entanto, foram criados *ad hoc* para fins desta pesquisa. Em qualquer caso, todos eles nos serviram para ilustrar os pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo.

<sup>16</sup> Noguera, L. R. **Las quince mil vidas del caminante**. La Habana: UNEAC, 1977.

No começo da leitura, o poema nos pareceria confuso, caótico, absurdo, devido à percepção de que as palavras, além de fora de lugar, estabelecem, umas com outras, relações inusitadas: dificilmente alguém conseguiria *olhar a media voz* ou *buscar no fundo das pálpebras um pó-compacto de prata*. Porém, não podemos nos esquecer de que esse equívoco já tinha sido alertado desde o título. No decorrer da leitura, essa primeira impressão vai se esclarecendo na medida em que nos aproximamos do final. É a última frase, propositadamente, a que cria uma relação entre os elementos do texto. O poema só fará sentido se o considerarmos como um todo. O texto resulta coerente pelo fato de o caos linguístico refletir a confusão de sensações que a mulher causa no sujeito poético.

Portanto, a coerência não depende só dos elementos linguísticos visíveis num texto, mas funciona como um critério de “interpretabilidade” (KOCH E TRAVAGLIA, 2006, p. 21), da nossa cognição, pois se constrói a partir do que lemos/ouvimos, nas inferências que fazemos, nas intenções que reconhecemos e nos nossos conhecimentos linguístico, prévio e de mundo que ativamos em cada situação comunicativa. É o leitor quem recupera sentidos para um texto, ou seja, torna-o coerente. Por isso, concordamos com Antunes quando afirma que a coerência é “*linguística*, mas é, também, *contextual, extralinguística, pragmática*, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua” (2005, p. 176, grifos da autora).

Embora a coerência dependa da conjunção desses vários fatores, a tarefa é facilitada quando os elementos linguísticos, localizados na superfície textual, funcionam como pistas para auxiliar o leitor/ouvinte na compreensão dos sentidos veiculados num texto, como sugere Marcuschi (2008, p. 121): “A coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta de um autor. E, nesse afã, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos”.

Certamente, estamos nos referindo a dois mecanismos em estreita relação que se complementam, um – coesão – possibilita calcular o outro – coerência. Se a coerência é percebida quando em um texto suas partes se encontram articuladas, interligadas, encadeadas, precisamente esta continuidade de sentidos se consegue por meio de recursos coesivos, morfossintáticos e lexicais. Ou seja, “o que está na superfície (sonora ou gráfica) do texto (coesão) está para possibilitar a expressão de um sentido, a construção de uma ação de linguagem (a coerência)” (ANTUNES, 2010, p. 117).

A seguir abordamos este critério – coesão – e os recursos coesivos a que viemos fazendo referência.

#### 1.4.2 Coesão

Em obra pioneira sobre o tema, Halliday e Hasan (1976) oferecem um conceito de coesão textual que condiz com a perspectiva que defendemos. Para eles, coesão é um conceito semântico, pois o sentido de um texto se alcança por meio das relações que estabelecem seus constituintes linguísticos: “A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso a outro” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 4 *apud* KOCH, 2009, p. 16). Para eles, segundo KOCH (*op. cit.*, p. 16), “A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (grifos da autora).

Alguns estudiosos do tema (KOCH e TRAVAGLIA, 2006; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009), espelhados nesta obra, admitem não concordar com a preponderância dada por Halliday e Hasan ao conceito de coesão: existem textos nos quais “nem sempre a descontinuidade representará incoerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 2006 p. 31), pelo que “a coesão superficial não é nem suficiente nem necessária para a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 104), fenômeno que já tinha sido demonstrado na análise do poema *Madrigal confuso*. Contudo, isso não significa que ela não seja importante e desejável na comunicação, pois “o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” (KOCH, 2009, p. 18).

A coesão textual, para Koch (2009, p. 18), “diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Resumindo, ela possibilita sinalizar, explicitar e construir as diversas relações de sentido que subjazem num texto e o faz por meio de diferentes mecanismos.

Marcuschi (2008) e Koch (2009) coincidem em que existem duas modalidades de coesão: a coesão referencial ou remissiva, que faz remissão ou referência a elementos presentes no texto ou inferíveis, e a coesão sequencial, responsável pela progressão textual. A referência ou remissão, além de ser feita para trás (anáfora) ou para frente (catáfora), ela é

possível por meio de dois mecanismos: a substituição, quando um elemento linguístico é substituído por pronome, verbo, advérbio ou por zero ( $\emptyset$ ), que nesse caso seria uma elipse; e a reiteração, feita por meio de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas, repetição do mesmo item lexical e nominalizações.

A coesão sequencial, segundo Koch (2009, p. 53), “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciado, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”, e se obtém através de dois procedimentos: recorrência (parafrástica) e progressão (frástica). A primeira se realiza por recorrência de termos (reiteração de um mesmo item lexical), de estruturas (paralelismo sintático), de conteúdos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais (metro, ritmo, rima, assonâncias, aliterações, silêncio, entoação) e de tempo e aspecto verbal Koch (2006, p. 48).

Por sua vez, a sequenciação frástica se realiza por meio de procedimentos que permitem: a manutenção temática, com auxílio de termos pertencentes a um mesmo campo semântico; a progressão temática, articulada a partir da dicotomia tema (tópico, conhecido)/rema (comentário, novo); e o encadeamento, que pode ser feito com ou sem marcas de conexão, a saber, por meio da conexão ou da justaposição, respectivamente.

Observemos esses mecanismos coesivos no seguinte quadro:

<b>Coesão</b>	<b>Coesão referencial ou remissiva</b>	<b>Substituição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pronome</li> <li>• verbo</li> <li>• advérbio</li> <li>• zero (<math>\emptyset</math>) (elipse)</li> </ul>
		<b>Reiteração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sinônimos</li> <li>• hiperônimos</li> <li>• hipônimos</li> <li>• nomes genéricos</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• expressões nominais definidas</li> <li>• repetição do mesmo item lexical</li> <li>• nominalizações</li> </ul>	
<b>Coesão seqüencial</b>	<b>Recorrência (parafrástica)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recorrência de termos (reiteração de um mesmo item lexical)</li> <li>• recorrência de estruturas (paralelismo sintático),</li> <li>• recorrência de conteúdos (paráfrase),</li> <li>• recorrência de recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais (metro, ritmo, rima, assonâncias, aliterações, silêncio, entoação)</li> <li>• recorrência de tempo e aspecto verbal</li> </ul>		
		<b>Progressão (frástica)</b>	Manutenção temática	termos de um mesmo campo semântico
	Progressão temática		tema/rema	
Encadeamento	justaposição			
	conexão	conectores, operadores		

Quadro 1.2 Mecanismos de coesão

De forma geral, a coesão se consegue mediante esses recursos linguísticos. O fenômeno é muito mais complexo, mas decidimos abordá-lo de uma forma simples levando em consideração que, embora seja um tópico importante na nossa pesquisa, não é o foco principal. Um estudo mais aprofundado com propostas diferentes de classificação e de análise de textos aparece em Fávero (2002), Antunes (2005) e Koch (2009).

Centramos nossa atenção no último mecanismo, a conexão, que contribui para o encadeamento e ligação de segmentos textuais de qualquer extensão, especificamente nos deteremos nos elementos que a possibilitam e que constituem o foco central desta pesquisa. Tanto Koch (2009) quanto Antunes (2005, 2010) referem-se a essas unidades sob a denominação de operadores, conectores ou conectivos, um grande grupo que inclui conjunções, advérbios e “expressões de ligação” que estabelecem relações semântico-pragmáticas entre diferentes partes de um texto (KOCH, 2009, p. 68).

Cientes de que este tema tem sido amplamente estudado e desenvolvido por pesquisadores do âmbito espanhol, e pela pertinência de ancorar nosso estudo - voltado para o ensino/aprendizagem de ELE - nestas pesquisas, consideramos, seguindo estes autores, que são os marcadores discursivos em geral, dentre os quais se encontram os conectores, os responsáveis pelo encadeamento dos textos; tópicos que serão discutidos nas próximas seções.

### **1.5 Marcadores discursivos**

Os MD são um grupo heterogêneo de elementos discursivos cujo estudo não tem merecido muita atenção em sala de aula de LE e LM - como já apontamos na justificativa desta pesquisa-, tampouco nos livros didáticos. Na maioria das gramáticas tradicionais da língua espanhola são contemplados dentro das partes invariáveis da oração: conjunções, advérbios, interjeições e preposições. Não é até o *Curso Superior de Sintaxis Española* (1970[1980]), de Gili Gaya, que se reconhece mais claramente, nestas unidades, usos discursivos que perpassam o estritamente sintático. Nessa obra, o gramático lhes dedica um capítulo (p. 325-331) sob o nome de ‘enlaces extra-oracionais’<sup>17</sup>; ainda apresenta um elenco das suas propriedades gramaticais e reconhece o papel que desempenham na construção textual, em especial, no estabelecimento da coerência (MARTÍN ZORRAQUINO, 2008, p. 19-23).

---

<sup>17</sup> Do original: “enlaces extraoracionales”.

De acordo com Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4056) e Cuartero Sánchez (2002, p. 7), desde aproximadamente trinta anos, com a emergência de áreas como a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Pragmática, os MD “têm se constituído num âmbito especialmente atraente para muitos pesquisadores” (MARTÍN ZORRAQUINO e MONTOLÍO, 2008, p. 9, tradução nossa). E seu estudo, acometido desde estas diferentes perspectivas - pragmática, textual e discursiva -, tem rendido uma farta bibliografia – teórica e prática -, onde

[...] já não mais se concebem como meros nexos que coordenam ou conectam orações ou proposições, mas como unidades cuja significação está formada por uma série de instruções que permite compreender de um modo determinado a relação semântica que se estabelece entre os membros conectados<sup>18</sup> (*op. cit.*, p. 72, tradução nossa).

Essa mudança de enfoque dentro da grande área da Linguística começou, na geografia espanhola, com a publicação da obra fundacional *Enlaces extraoracionales*, de Catalina Fuentes Rodríguez, em 1987, à que se somaram os estudos de Cortés Rodríguez (1991, 2008), Martín Zorraquino (1994), Portolés (1998, 2008); Pons Bordería (1998), Martín Zorraquino e Portolés (1999), Cuartero Sánchez (2002), Domínguez García (2007), Martín Zorraquino e Montolío (2008), Martí Sánchez (2008), Casado Velarde (2008), Montolío (2008), dentre muitos outros.

Apesar de contarmos com esta profusa bibliografia, ainda não existe consenso entre os autores no que tange à denominação dessas unidades. Na literatura de referência recebem distintos nomes: conectores, marcadores discursivos, conectores discursivos, conectores pragmáticos, operadores argumentativos, partículas discursivas, marcadores textuais. Outros autores utilizam indistintamente marcadores discursivos ou do discurso e conectores para se referirem às mesmas unidades. Concordamos com Portolés<sup>19</sup> quando sugere que se use preferivelmente o hiperônimo MD para designar o grande grupo de elementos discursivos dentro do qual se encontram os conectores, no intuito de evitar que “o leitor não identifique

---

<sup>18</sup> Do original: “[...] ya no se conciben como meros nexos que coordinan o conectan unas oraciones o unas preposiciones con otras, sino como unidades cuya significación está formada por una serie de instrucciones que hace comprender de un modo determinado la relación semántica entre los miembros conectados”.

<sup>19</sup> Los marcadores del discurso en la Nueva gramática de la lengua española de la RAE y la AALE. Conferência proferida no II Coloquio Internacional “Marcadores discursivos en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo”, realizado de 5 a 7 de dezembro de 2011, no Instituto del Servicio Exterior de la Nación (ISEN), Buenos Aires, Argentina, 2011.

uma relação com o enunciado anterior expresso”<sup>20</sup>, ou seja, não pense que se trata sempre de uma relação de conexão.

A falta de consenso a que nos referimos também se adverte na caracterização dessas unidades segundo a categoria gramatical à que pertencem (conjunções, advérbios, locuções conjuntivas, adverbiais, interjeições) e às funções que desempenham no texto. Apesar da condição de heterogeneidade que os caracteriza, os autores citados reconhecem uma série de traços sistemáticos que distinguem os MD de outros elementos linguísticos.

Conforme Martín Zorraquino (2008, p. 45), a invariabilidade é o traço “tradicionalmente mais distintivo” destas unidades. Ela decorre do processo de “fixação morfológica” (PORTOLÉS, 2008, p. 80) pelo qual passam, que reforça sua independência sintática e lhes impede admitir modificadores e estabelecer concordância com outras partículas. Vejamos um exemplo:

[1] Los protagonistas se quedan juntos *al final de la película*.

[2] Fui al cine; *al final*, no tenía nada más importante que hacer hoy.

A expressão *al final de la película* em [1] desempenha a função de complemento circunstancial de lugar que modifica o verbo *quedarse* e que, por sua parte, é modificado por um complemento preposicional. Já em [2] *al final* é um marcador discursivo, pois não admite o concurso de nenhum modificador, não possui flexão de gênero e número e funciona como elemento externo ao conteúdo proposicional da oração, cujo sentido, pragmático, diz respeito da valoração que o falante faz sobre suas atividades e prioridades. No plano da escrita, este elemento fica marcado a partir da pausa que representa a vírgula.

O exemplo que acabamos de analisar evidencia também outra característica dos MD: eles funcionam na parte mais externa do texto (MARTÍ SÁNCHEZ, 2008, p. 17), pois não carregam um significado conceitual; não raro são chamados de elementos periféricos. Ou seja, não modificam as condições de verdade do discurso, mas contribuem para se compreender as intenções e orientações argumentativas do texto com clareza.

Distinguem-se também pela diversidade de posições que ocupam no enunciado (inicial, intermediária, final), posições estratégicas que permitem que, de um olhar só, o leitor os localize e se faça rapidamente uma ideia da organização e estruturação do texto. Essa

---

<sup>20</sup> Ídem.

mobilidade está estreitamente relacionada com a sua condição de “marginais” a respeito do núcleo conceitual da oração; porém, ela é limitada para alguns marcadores, que ocuparão sempre uma posição fixa no âmbito oracional. Por exemplo:

[3] Miguel deseaba mucho ir al almuerzo. *Sin embargo*, no pudo llegar a tiempo.

[4] Miguel deseaba mucho ir al almuerzo. No pudo, *sin embargo*, llegar a tiempo.

[5] Miguel deseaba mucho ir al almuerzo. No pudo llegar a tiempo, *sin embargo*.

Nessas orações, o MD *sin embargo* ocupou as três posições – inicial, intermediária e final – sem por isso afetar o sentido de cada enunciado. O conector indica, por sua função contra-argumentativa, que acontece o contrário do que se espera. Se Miguel tanto queria ir ao almoço, o que se esperava era que fosse, mas inferimos que não foi possível por não ter chegado a tempo. Na verdade, todos os MD estão condicionados por certas regras distribucionais (MARTÍN ZORRAQUINO, 2008, p. 42), isto é, eles aparecem sempre junto a vocábulos autônomos em termos de conteúdo:

[6] *Incluso* consideró interesante la obra.

[7] Consideró interesante la *incluso* obra.

Qualquer leitor, não sem algum esforço, é capaz de compreender o sentido de tais enunciados, mas o enunciado de [7] lhe soará raro, agramatical, reconhecendo que em algum ponto do enunciado a coerência falhou.

Os MD têm por finalidade oferecer pistas ao leitor/ouvinte acerca da orientação argumentativa que se segue num texto: ora conservando-a, ora avançando-a ou até sinalizando um caminho contrário. Existem marcadores responsáveis por cada um desses movimentos de sentido. No entanto, eles também agem de acordo com a polifuncionalidade que os caracteriza, em dependência do contexto e do uso que se faça deles. Observemos estes exemplos:

[8] Alicia está enferma, *por tanto*, no viene hoy a trabajar.

[9] Alicia no viene hoy a trabajar, *por tanto*, está enferma.

Em [8], o conector *por tanto* apresenta o fato de Alicia não ter ido trabalhar como uma consequência de se encontrar doente (ARGUMENTO → CONCLUSÃO); mas, seu uso

no enunciado de [9] já não introduz uma consequência senão um motivo, ao que o falante chega por um processo de inferência (CONCLUSÃO ARGUMENTO). Alicia deve ser uma trabalhadora excelente, que se ausenta do trabalho só se estiver doente. Destacamos que alguns MD podem desempenhar diferentes funções em dependência do contexto, dos conhecimentos do falante e do conteúdo semântico-pragmático do MD.

Além das características enunciadas, convém salientar que existe uma diferença entre os MD próprios da oralidade (*oye, mira, hombre, claro, vamos*) e os da escrita (*por consiguiente, no obstante, máxime*), ainda que ambas se entendam hoje como modalidades de um continuum, onde num extremo se situa a escrita formal e, no outro, a conversação espontânea (KOCH e ELIAS, 2010, p. 13). A fala é um processo interacional que se caracteriza pelo seu valor dinâmico e espontâneo, pelo conhecimento compartilhado que os falantes têm de um contexto/situação determinado(a). Nesse caso, quando a comunicação falha, eles contam com diversos mecanismos, além dos linguísticos - entoação, pausas, gestos etc. -, que lhes permitem esclarecer, retificar e recuperar a informação. A escrita, por sua vez, exige mais planejamento e cuidado, pois quem escreve/lê não tem a chance de retificar ou perguntar para tornar mais claro o texto, pelo que idealmente tem que prever as respostas de seu interlocutor. Sendo assim, resulta necessário que a informação apareça de forma clara, acessível ou, pelo menos, fácil de ser inferida por quem a processa, atividade que se facilita com o auxílio dos MD. Portanto, a presença desses elementos nos textos escritos é maior do que na conversação, apesar de que muitos MD sejam usados em ambas as modalidades. Contudo, embora o uso deles imprima elegância e clareza ao discurso, eles só devem ser usados quando necessários, afinal, “um texto carregado com eles ou com um uso desnecessário produz um efeito de raridade no leitor/ouvinte”<sup>21</sup> (PORTOLÉS, 2011, comunicação pessoal), tornando-os meros apoios no discurso - uma forma de o falante ganhar tempo enquanto procura a expressão exata - e causando o efeito contrário ao desejado.

Finalmente, ressaltamos as vantagens de se usar estes elementos discursivos na comunicação. Como bem salienta Martí Sánchez (2008, p. 9), eles contribuem “de forma significativa para a fluidez comunicativa e a integração na comunidade idiomática”<sup>22</sup>. Os MD constituem um verdadeiro auxílio para o leitor/ouvinte na recepção da mensagem, pois na medida em que indicam a orientação argumentativa do texto, facilitam a sua compreensão por

---

<sup>21</sup> Do original: “Un texto cargado de ellos o con un uso innecesario produce un efecto de extrañamiento, de rareza en el lector/oyente”.

<sup>22</sup> Do original: “No es casual que sean de gran ayuda en la fluidez comunicativa y la integración en la comunidad idiomática”.

meio das pistas que o receptor vai reconhecendo. Dessa forma, ao destacar uma informação sobre outras, de acordo com as intenções reais dos emissores, os MD guiam as possíveis inferências a serem realizadas. Além do mais, permitem expor pontos de vista mais claramente, chamam a atenção sobre o que é relevante e o que não é, assinalam turnos de fala, marcam o início e o fim dos textos, os organizam e anunciam mudanças nas atitudes dos falantes. Em síntese, concordamos com Martí Sánchez (*op. cit.*, p. 18) quando afirma que “os marcadores discursivos são dicas do caminho pelo qual o falante quer que discorra a interpretação da mensagem”<sup>23</sup>.

A classificação<sup>24</sup> dessas unidades, em língua espanhola, obedece a diversos critérios. A seguir, citamos a classificação funcional proposta por Martín Zorraquino e Portolés (1999), autoridades no tema, por considerá-la pertinente à nossa pesquisa a partir da delimitação transparente das unidades que apresenta e por constituir um dos estudos mais relevantes no campo dos MD em língua espanhola. Para elaborar esta classificação, os autores privilegiaram, sobretudo, o papel que esses elementos desempenham na comunicação.

<b>MARCADORES DISCURSIVOS</b>		
<b>Estructuradores de la información</b>	Comentadores	Pues, pues bien, así las cosas etc.
	Ordenadores	En primer lugar... en segundo lugar; por una parte... por otra parte; de un lado... de otro lado etc.
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito etc.
<b>Conectores</b>	Aditivos	Además, encima, aparte, incluso etc.
	Consecutivos	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues etc.
	Contraargumentativos	En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con

<sup>23</sup> Do original: “[...] los marcadores discursivos son pistas del camino por el que el hablante quiere que discorra la interpretación del mensaje”.

<sup>24</sup> Outras propostas de classificação destas unidades podem ser encontradas em DOMÍNGUEZ GARCÍA (2007), CASADO VELARDE (2008) e MARTÍ SÁNCHEZ (2008).

		todo etc.
<b>Reformuladores</b>	Explicativos	O sea, es decir, esto es, a saber etc.
	De rectificación	Mejor dicho, mejor aún, más bien etc.
	De distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos etc.
	Recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo etc.
<b>Operadores argumentativos</b>	De refuerzo argumentativo	En realidad, en el fondo, de hecho etc,
	De concreción	Por ejemplo, en particular etc.
<b>Marcadores conversacionales</b>	De modalidad epistémica	Claro, desde luego, por lo visto etc.
	De modalidad deóntica	Bueno, bien, vale etc.
	Enfocadores de la alteridad	Hombre, mira, oye etc.
	Metadiscursivos conversacionales	Bueno, eh, este etc.

Quadro 1.3 Marcadores discursivos

(Fonte: MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS, 1999)

Nesse quadro, os autores apresentam o grande grupo dos MD composto por cinco tipos de marcadores, os quais se classificam da seguinte forma:

***Estructuradores de la información:*** O seu uso - organizar e estruturar as diversas partes de um texto - revela que o falante é consciente da construção do seu discurso e que se preocupa por torná-lo claro, organizado, coerente. Dentre os estruturadores incluem-se os:

- *Comentadores:* introduzem um novo comentário em relação ao já dito;

- *Ordenadores*: realizam duas funções, a saber, indicam o lugar que ocupa cada membro na sequência discursiva e agrupam vários membros do discurso como sendo parte de um único comentário;
- *Digresores*: introduzem um comentário adjacente em relação ao assunto principal.

**Conectores**: vinculam semântica e pragmaticamente os membros do discurso e oferecem pistas que guiam as inferências a serem realizadas pelos falantes. Os conectores se dividem em:

- *Aditivos*: unem um membro do discurso junto com o subsequente e mantém a mesma orientação argumentativa;
- *Consecutivos*: apresentam um membro do discurso como uma consequência do anterior;
- *Contraargumentativos*: vinculam dois membros do discurso, dos quais, um se apresenta como contraste ou oposição do anterior. Essa oposição, por vezes, pode incluir um comentário do membro anterior ou de outro tópico e, assim, eliminar algumas das conclusões que pudessem ser inferidas.

**Reformuladores**: evidenciam um processo de reflexão por parte do falante, que usa esses marcadores para explicar, retificar ou recapitular o que já foi dito de uma forma mais exata. Pertencem a esse grupo os marcadores relacionados a seguir:

- *Explicativos*: o membro que introduzem funciona como uma explicação ou aclaração do anterior;
- *Rectificativos*: corrigem o membro discursivo anterior por meio de uma expressão mais exata, mais próxima do que se dizer;
- *De distanciamento*: apresentam o membro do discurso com a informação mais relevante, sem por isso deixar de considerar a legitimidade da informação anterior;
- *Recapitulativos*: introduzem uma conclusão do anteriormente dito e mantêm a mesma orientação argumentativa.

**Operadores argumentativos**: estão relacionados com a intenção e atitude do falante, e se classificam em:

- *Operadores de reforço argumentativo*: reforçam os argumentos do membro no qual aparecem em detrimento de outros argumentos possíveis;

- *Operadores de concreción*: apresentam o membro do discurso em que se localizam como uma concreção ou exemplificação do que é exposto;

**Marcadores conversacionales**: estas partículas discursivas aparecem com frequência na conversação para marcar os turnos de fala, comentando a intervenção anterior ou indicando o próximo ato de fala. São eles:

- *De modalidad epistémica*: evidenciam o grau de certeza que o falante tem da informação;
- *De modalidad deóntica*: indicam diversas atitudes volitivas do falante com respeito ao(s) membro(s) do discurso em que ocorrem;
- *Enfocadores de alteridad*: orientam sobre a forma como o falante se situa em relação a seu interlocutor no intercambio comunicativo;
- *Metadiscursivos conversacionales*: estruturam a conversação, de modo a alternar ou manter os turnos de fala; às vezes funcionam como meros apoios no discurso.

Na próxima seção discutimos o conceito de conector e apresentamos um elenco das principais unidades concretas que se incluem nesta categoria, que possibilitam o encadeamento discursivo.

## 1.6 Conectores

Os conectores são um subgrupo dos marcadores discursivos cuja função é a de conectar, estabelecer um vínculo entre o membro que introduzem e o que o antecede, com o intuito assinalar explicitamente os rumos pelos que transcorre o texto e assim, guiar o leitor/ouvinte na compreensão da multiplicidade de seus sentidos; processo que exige o processamento de ambos os membros como um todo, como afirmam Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4093):

Um conector é um marcador discursivo que vincula semântica e pragmaticamente um membro do discurso com o membro anterior. O significado do conector proporciona uma série de instruções que guiam as inferências que deverão ser obtidas do conjunto dos membros relacionados (tradução nossa).

Assim, dada a pertinência destas unidades ao grupo dos MD, além da função específica de conectar enunciados ou membros de enunciados, favorecem a unidade do texto e

orientam o discurso numa dada direção. Os conectores compartilham com os MD as seguintes características:

- heterogeneidade das categorias às quais pertencem: conjunções (*sin embargo*), advérbios (*sinceramente*), locuções adverbiais (*más aún*), interjeições (*hombre*), locuções preposicionais (*por consiguiente*);
- invariabilidade: os conectores são unidades independentes que se reconhecem pela sua fixação morfológica, ou seja, não admitem modificadores (*muy incluso*) nem flexão de gênero (*por tanta*) e número (*sin embargos*);
- mobilidade sintática: podem ocupar diversas posições – inicial, intermediária e final;
- funcionalidade como elementos externos ao conteúdo proposicional da oração, ou seja, não carregam um significado conceitual, pelo que não modificam as condições de verdade do enunciado.

Igualmente aos MD, os conectores não escapam à diversidade terminológica: para Martí Sánchez (2008) se trata de ‘conectores argumentativos’; Domínguez García (2007) os denomina ‘conectores discursivos’, embora considere que “se especializam em estabelecer relações argumentativas entre dois ou mais enunciados do discurso”<sup>25</sup> (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2007, p. 19). Contudo, a heterogeneidade classificatória não representa um problema, pois, se por um lado, eles fazem parte do discurso, o que justificaria essa nomenclatura; por outro, também desempenham função de argumentadores. Esta ideia é defendida por Portolés (2008, p. 75), quem se baseou na teoria da argumentação de Anscombe e Ducrot (1983) para afirmar que “todas as unidades linguísticas possuem, de um modo ou de outro, alguma significação argumentativa”<sup>26</sup>, sem que por isso sejam obrigadas a apresentar argumentos para apoiar determinadas conclusões convincentes, simplesmente são responsáveis por explicitar uma orientação determinada num texto. Assim, quando os autores se referem a essas unidades como conectores discursivos ou argumentativos não significa que pertençam a uma classe distinta.

O uso adequado dos conectores apresenta vantagens para o falante de uma língua, nativo ou estrangeiro, pois eles não só ajudam o falante a construir um discurso fluido, garantindo sua continuidade de sentido, mas introduzem informações bem precisas que

---

<sup>25</sup> Do original: “Se especializan en establecer relaciones argumentativas entre dos o más enunciados del discurso”.

<sup>26</sup> Do original: “[...] todas las unidades lingüísticas están dotadas, de un modo u otro, de una significación argumentativa”.

permitem ao destinatário entender, interpretar, compreender, inferir muito além do dito; como frisa Martí Sánchez (2008, p. 9), “sempre comunicam mais do que dizem explicitamente”<sup>27</sup>.

De acordo com a classificação de Martín Zorraquino e Portolés (1999), os conectores se dividem em três grupos e são responsáveis por três funções discursivas: adição, causalidade e oposição.

**Aditivos:** têm a função de unir o membro que introduzem com o anterior e acrescentar um novo argumento que mantenha a mesma orientação argumentativa, embora seja quase sempre o argumento mais forte e decisivo. Observemos o uso desses conectores nos exemplos a seguir:

- **Además:** acrescenta um novo argumento que não necessariamente funciona como o de maior força argumentativa.

[10] El director del centro cultural y presidente del comité Fundaberlín, Ernesto Milla Nuila, sostuvo que hay un esfuerzo por trabajar unidos para hacer de Berlín un foco turístico.

"Lo primero será conseguir créditos atractivos para que las personas puedan invertir en restaurantes y hostales. Tenemos un buen clima e historia; *además*, la laguna de Alegría está cerca, aunque no se encuentra en Berlín", dijo Milla Nuila. (CREA. *El Salvador Hoy*, 14/11/2000.)

No exemplo, segundo Ernesto Milla Nuila, para tornar Berlim um foco turístico é preciso realizar algumas ações. A primeira delas é conseguir créditos que atraiam investidores no âmbito do lazer e dos serviços. Além dessa iniciativa, o presidente do comitê apresenta vários argumentos que são favoráveis nesta empreitada: o clima e a história do país; e, finalmente, introduz um outro atrativo, a presença da lagoa da Alegria, que aparece no mesmo nível dos argumentos anteriores.

- **Encima:** é um conector de uso frequente no discurso coloquial; também introduz um novo elemento com maior força argumentativa que orienta as inferências a serem feitas.

---

<sup>27</sup> Do original: “Siempre comunican más de lo que dicen explícitamente”.

[11] CARIDAD: - Olvídate de eso, Teté, que ya bastante tú tienes con la gravedad de tu papá. Y ahora, *encima*, tu carro chocado por la muchacha esa... ¡secretaria tuya!

TETÉ: - Es que no puedo evitarlo. (CREA. Héctor Quintero, *Te sigo esperando - Una crónica cubana de los noventa*, 1998.)

No diálogo de [11], evidentemente Teté tem um problema grave (a doença do pai), ao que se soma ainda um novo argumento (a batida de seu carro) que complementa e reforça a difícil situação na qual se encontra Teté.

Em ocasiões, além de funcionar como conector que adiciona argumentos, *encima* adquire valor concessivo (*aún así*). No exemplo abaixo, ganhar um apartamento de presente seria motivo mais do que suficiente para uma pessoa se sentir com sorte, pois constitui uma necessidade básica e um anseio de qualquer pessoa; porém, o conector indica uma conclusão contrária: apesar de ter um apartamento se queixa de má sorte:

[12] Sus padres le regalaron un apartamento y *encima* se queja de su mala suerte.

- Es más: este conector ocupa sempre a posição inicial do membro discursivo que introduz. Sua função é a de intensificar o argumento que introduz em relação ao membro anterior e, como todos os conectores aditivos, apresentar argumentos que vão na mesma direção argumentativa do enunciado, ou seja, são argumentos co-orientados. Para Martí Sánchez (2008, p. 42), este conector cumpre a mesma função de *encima*; a diferença é que pertence a um registro mais formal de uso.

[13] No dudo de que sean ochenta y siete las lámparas del Altar de la Confesión en San Pedro; *es más*, estoy seguro de que son ochenta y siete porque así lo dijo Carpentier, que era capaz de hacer un viaje al Vaticano sólo por contarlas. De lo que dudo es de la importancia de ese dato; *es más*, estoy seguro de que no es importante. (CREA. Gonzalo Celorio, *Ensayo de contraconquista*, 2001.)

Neste trecho do ensaio o conector *es más* aparece duas vezes desempenhando a mesma função: apresentar um argumento de mais peso que comenta e reforça o anterior. O autor começa dizendo que não tem dúvida acerca no número de lâmpadas do Altar de São Pedro, e se baseia em dois argumentos: tal dado foi proporcionado por Alejo Carpentier, quem é capaz

de fazer uma viagem ao Vaticano apenas para contar o número de lâmpadas. Mas se o ensaísta não duvida da palavra de Carpentier, sim o faz no que tange à relevância do dado. Ele não só duvida como tem certeza de que não é importante.

- Incluso/inclusive: *incluso* e sua variante *inclusive* são conectores aditivos que introduzem um argumento mais forte e que é, por vezes, inesperado.

[14] Tenemos que pagar el alquiler de este mes. Mañana es el último día e, *incluso*, el dueño me dio un ultimátum.

Em [14] a questão de ser o último dia e do dono ter feito uma advertência são argumentos que apoiam e conduzem a uma conclusão: o pagamento do aluguel. Além do mais, o segundo argumento, ao ser introduzido pelo conector *incluso*, funciona como o de maior força argumentativa. Se a data limite é argumento suficiente, o fato de ter recebido um ultimato de parte do dono não deixa dúvida alguma da obrigação de se realizar o pagamento: depois deste conector não é possível apresentar mais elementos.

De acordo com Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4097) e Martí Sánchez (2008, p. 44), *incluso* e *inclusive* nem sempre podem ser considerados como conectores, seria o caso em que, conhecidos como operadores, afetam somente um elemento do enunciado em que aparecem:

[15] Pedro sueña con comprarse un carro y ahora anda trabajando todos los días, *incluso* los domingos.

Neste caso, a partícula *incluso* introduz uma nova informação que pode resultar inesperada e que funciona como um argumento com a mesma orientação dos anteriores: para realizar seu sonho de comprar um carro, Pedro não só decidiu trabalhar todos os dias, mas também aos domingos que, como todos sabemos, é o dia de descanso por excelência para qualquer trabalhador. Por isso, o argumento apresentado por *incluso/inclusive* é tido como o mais inesperado e concluinte. Para ambas as partículas funcionarem como conectores em [15], deveriam ter indicado um argumento que não só partilhasse da mesma orientação argumentativa do texto, mas que relacionasse os enunciados e não apenas segmentos deles. Por exemplo:

[16] Pedro sueña con comprarse un carro y ahora anda trabajando todos los días, *incluso* renunció a las vacaciones.

O fato de ter renunciado às férias é um elemento que apoia e reforça tanto o sonho do carro novo como a decisão de Pedro de trabalhar todos os dias.

Outro dos argumentos defendidos pelos autores é o fato de *incluso* e *inclusive* aparecer no enunciado sem ser seguidos por pausa. No entanto, a ausência desta, representada no signo gráfico, não quer dizer que o conector não afete a totalidade do enunciado; pode tratar-se de uma escolha estilística do falante, pelo que este critério não determina se fazem ou não parte dos conectores (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2007, p. 54). Observemos o mesmo enunciado de [14] sem o uso da vírgula:

[14] Tenemos que pagar el alquiler de este mes; mañana es el último día. *Incluso* el dueño me dio un ultimátum.

Notamos que não aparece uma pausa depois do conector *incluso* e, no entanto, ele mantém a referência ao enunciado todo, ao introduzir um argumento com mais força argumentativa (a notificação do dono) e indicar a necessidade de se pagar o aluguel.

- Aparte: conector da linguagem coloquial que apresenta um novo argumento complementar ao anterior ou anteriores. Consideramos que pode ser intercambiável com *además*.

[17] No puedo ir al cine con ustedes. Tengo muchas cosas que hacer. *Aparte*, esa película no me llama la atención.

[18] No puedo ir al cine con ustedes. Tengo muchas cosas que hacer. *Además*, esa película no me llama la atención.

Nesses exemplos o argumento introduzido pelo conector (esse filme não me chama a atenção) é um a mais que, junto com o anterior (ter muita coisa para fazer), reforça a mesma conclusão: a impossibilidade de ir ao cinema. Qualquer um dos argumentos expostos seria suficiente para convencer o interlocutor de não poder ir ao cinema, pois ambos possuem valor idêntico.

- Por *añadidura*: conector da língua escrita de uso pouco frequente que, também como os anteriores, conecta um membro do discurso com outro e mantém a mesma orientação argumentativa.

[19] Ser mujer en la España de Franco, en Madrid sola, y por *añadidura* catalana, joven e inquieta, era algo muy difícil. (CREA. *ABC Cultural*, "Sin poder ni saber escribir verdades", 26/07/1996.)

A vida na Espanha durante a ditadura de Franco foi difícil para qualquer pessoa, sobretudo para uma mulher sozinha. A essa situação, novos argumentos são acrescentados, por meio do conector *por añadidura*, que reforçam a dificuldade de se viver sob este mandato: “ser catalana, jovem e inquieta”.

**Consecutivos:** estes conectores fazem parte da relação causa-efeito e se especializam em introduzir um efeito, uma consequência que decorre logicamente da informação antes apresentada. Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4099) os agrupam em vários subgrupos: *pues* e *así pues* introduzem um membro que é consecutivo do anterior; *por tanto*, *por consiguiente*, *por ende* e *de ahí* evidenciam uma consequência lógica do membro precedente; *en consecuencia* e *de resultas* implicam um estado de coisas que é resultado de outro; e, por fim, *así* e *entonces*, tidas como unidades menos fixas, menos gramaticalizadas.

- **Pues:** é uma partícula na qual se reconhecem muitos valores – fático, de coloquialidade, de reproche -, mas só é considerada conector quando introduz um elemento que é consequência do anterior (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2007, p. 147) e ocorre seguido de pausa.

[20] Siempre dicen que nos van a invitar pero nunca lo hacen. Que les vaya bien, *pues*, en su fiesta de ‘antiguos alumnos’.

No exemplo *pues* faz parte de um enunciado no qual fica evidente a sensação de aborrecimento de quem fala e o seu desejo aparentemente bom de que tudo saia bem na festa, ambos, consequência de querer e não poder ir por falta de convite. Este uso de *pues* se diferencia do de *pues* como comentador, muito semelhante à partícula *ya que*, que geralmente se confunde com o conector:

[21] Ellos prohibieron las verdades particulares que son siempre contradictorias con una verdad oficial coherente e inapelable. El resultado es que el imperio

incaico es una sociedad sin historia, al menos sin historia anecdótica, *pues* nadie ha podido reconstruir de manera fehaciente ese pasado tan sistemáticamente vestido y desvestido como una profesional del strip-tease. (CREA. Mario Vargas Llosa, *La verdad de las mentiras*, 2002.)

Vargas Llosa disserta sobre de um lamentável fato que não se restringe à história da civilização inca: a imposição de uma história oficial, nem sempre verdadeira, que responde a interesses colonialistas e apaga a verdade dos colonizados. Se até hoje o império incaico carece de uma história rica em anedotas, se deve a seu “passado ter sido sistematicamente vestido e desvestido como uma profissional de strip-tease”, pelo que ninguém tem conseguido reconstruí-lo de forma exata, legítima; comentários, razões introduzidos por *pues* que explicam por que “o império incaico é uma sociedade sem história”.

- Así pues: apresenta uma conclusão a seguir de uma exposição de vários argumentos.

[22] Hay que destacar la originalidad de Gage al no querer circunscribirse a la pintura, lo que enriquece considerablemente el campo estudiado; *así pues* aborda diferentes técnicas, como el mosaico, los vitrales o la heráldica. (La Vanguardia, *El arte da color a la vida*, 14/01/1994.)

Que Gage tenha decidido não restringir sua arte à pintura (causa) traz como consequência que possa trabalhar diferentes técnicas, “o mosaico, os vitrais ou a heráldica” (efeito).

- Por (lo) tanto: este conector pode aparecer também na sua forma plena *por lo tanto*, e é amplamente usado nas modalidades oral e escrita.

[23] Tita era el último eslabón de una cadena de cocineras que desde la época prehispánica se habían transmitido los secretos de la cocina de generación en generación y estaba considerada como la mejor exponente de este maravilloso arte, el arte culinario. *Por tanto* su nombramiento como cocinera oficial del rancho fue muy bien recibido por todo el mundo. (Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, 1989.)

Em [23] a autora oferece uma série de argumentos (constituir o elo derradeiro de uma reconhecida geração de cozinheiras e ser considerada a melhor expoente da arte culinária) que convencem a todo mundo e a nós, leitores, de que não existe ninguém melhor do que Tita para

ser nomeada a cozinheira oficial do rancho. Diante desses fatos, sua nomeação não teria como não ser bem-vinda por todos.

- Por *consiguiente* / *consiguientemente* / *consecuentemente*: são conectores muito próximos conceitualmente que se usam, sobretudo, na linguagem escrita, mais formal, e introduzem uma conclusão que, às vezes, não decorre de uma relação clara com os membros anteriores. Vejamos dois exemplos:

[24] No se puede imaginar la existencia que llevan. Vida rural en estado puro. Se levantan pronto porque tienen mucho que hacer, y también se acuestan pronto porque apenas tienen nada en qué pensar. No ha habido un escándalo por los alrededores desde los tiempos de la reina Isabel, y *en consecuencia* todos se quedan dormidos después de cenar. (Oscar Wilde, *El retrato de Dorian Gray*, 1972.)

[25] Andando, andando, el hombre llegó al puerto, fue al muelle, preguntó por el capitán, y mientras venía, se puso a adivinar cuál sería, de entre los barcos que allí estaban, el que iría a ser suyo, grande ya sabía que no, la tarjeta de visita del rey era muy clara en este punto, *por consiguiente* quedaban descartados los paquebotes, los cargueros y los navíos de guerra [...] (Eliseo Diego, *Del objeto cualquiera*, 1994.)

No primeiro exemplo, o conector introduz uma consequência (que todos adormeçam depois de jantar) que não decorre somente do fato de não ter nenhum escândalo após o reinado da rainha Isabel - argumento situado bem próximo do conector -, mas da vida monótona e rotineira que levam, com muito para se fazer durante o dia e nada para se pensar durante a noite. Em [25], depois de o personagem observar os barcos existentes e avaliar opções em relação a qual lhe pertenceria, como consequência, decide descartar aqueles que não cumprem os requisitos mencionados no cartão de visita do rei. Quando se trata de uma conclusão extremamente lógica, esperada, o uso de algum desses conectores soaria raro, fictício, por isso se preferem outros com o mesmo valor semântico-pragmático:

[26] Tengo fiebre, por consiguiente, voy al médico.

[27] Tengo fiebre, por tanto, voy al médico.

- Por ende: é um conector de escasso uso fora do registro culto da língua que também introduz uma consequência depois de um raciocínio lógico; no entanto, ao contrário dos conectores até agora elencados, estabelece uma relação mais próxima com o membro anterior, comentando-o.

[28] Los personajes de la década del 30 -desde su condición de rebeldes folletinescos, claro está-, intuían que la liberación sólo podría ser plena, si ésta conllevaba un cambio en la relación amorosa y, *por ende*, en la imagen de la mujer. (CREA. Lorenzo García Vega, *Los años de Orígenes*, 1978.)

No exemplo acima, o autor comenta que para os personagens dos folhetins da década de 1930, ser livre implicava uma mudança na relação amorosa, fato que exigia também uma mudança na imagem até então tida da mulher. Portanto, para a liberdade ser plena tinha que ocorrer uma mudança na relação de amor e na imagem da mulher, requisito que é introduzido pelo conector *por ende*, unido à conjunção *y*.

- De ahí (que): introduz uma consequência, mas também faz remissão à causa. Em muitos casos exige-se, na sua construção, a conjunção *que* e o uso do subjuntivo.

[29] Cuando era joven recibió una herencia y más tarde ganó la lotería; *de ahí* su patrimonio valorado en millones.

Nesse exemplo o conector *de ahí* apresenta uma conclusão (o patrimônio avaliado em milhões) que resulta muito evidente depois das informações conhecidas (receber uma herança e ter ganhado na loteria).

[30] José Martí, además de ensayista, poeta, crítico literario y periodista, también luchó denodadamente por la independencia de Cuba. *De ahí que* se le conozca como el Héroe Nacional de Cuba.

O título de Herói Nacional de Cuba é um reconhecimento muito merecido, consequência do agir político de Martí, introduzida por *de ahí que*, que vai além de seus dotes literários.

- En consecuencia: este conector é muito transparente; indica uma consequência que se tem como lógica e necessária de um estado de coisas.

(1) Llegué tarde teatro. En consecuencia, me perdí el inicio de la obra.

Em (30) a consequência é muito objetiva. É óbvio que quem chega tarde ao teatro perde o começo da peça, no caso em que tenha começado em tempo, é claro.

- De resultas: de uso não muito frequente, quando aparece, entre pausas ou não, faz referência a um estado de coisas que é resultado de outro anterior. Nesse exemplo, Mallarmé, depois de incursionar em um novo gênero, que lhe traz novas descobertas, novas experiências, desiste e “retorna aos temas de sempre”:

(2) Al principio [Mallarmé], piensa que ha descubierto un mundo: piensa que ha levantado una trampilla y descendido a una región saturnal y más auténtica que la que alumbra el sol. Transcurrido un tiempo, sin embargo, advierte que esto no es así. Se da cuenta de que ha ingresado en un nuevo género, tan convencional a su manera como el género realista o el de los románticos, y *de resultas* se aburre y retorna a los temas de siempre. (CREA. *ABC Cultural*, Óscar Domínguez, 26/01/1996.)

- Así: este conector pode desempenhar duas funções: 1) faz alusão a um elemento anterior, para ilustrá-lo, mas este uso é próprio da linguagem formal. Vejamos um exemplo:

(3) De este modo las mejores patrias, las que han dicho algo en el mundo, han sido vilipendiadas por sus escritores, con el corazón desgarrado y sangrante: *así* Hölderlin y Nietzsche y Thomas Mann, en Alemania; *así* Dante, en Italia; *así* Stendhal, Baudelaire, Rimbaud, Bernanos, en Francia; *así* aquel noble espíritu de Pushkin que, [...], con lágrimas en los ojos, exclamó: “¡Qué triste es Rusia!”. (MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS, 1999, p. 4105)

Os argumentos introduzidos pelo conector *así* contribuem para exemplificar uma afirmação: as melhores pátrias, as dos escritores mais renomados, têm sido vilipendiadas por eles mesmos – Stendhal, Dante, Pushkin etc.

Também 2) introduz uma consequência à qual se chega depois de se analisar argumentos que a indicam. Nesse caso, *así* pode ser substituído pelas expressões *de esta manera*, *de esta forma* ou *de esta suerte*, como acontece no seguinte exemplo, em que a

descoberta de Foucault acerca da velocidade da luz constitui um dos motivos que têm contribuído para o desenvolvimento da teoria ondulatória:

(4) Foucault demostró que la luz viaja más velozmente en el aire que en el agua, aportando *así* una prueba importante en favor de la teoría ondulatoria. (CREA. *Pléyades*, nº 52, 07-08-09/2000.)

- Entonces: de uso muito frequente na língua oral, introduz uma(s) consequência(s) que geralmente decorre, por meio um processo de dedução, de causas antes apresentadas. Contudo, esta consequência, de acordo com Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4107), não constitui uma paráfrase, mas faz avançar o texto fornecendo novas informações que mantém relação com o enunciado em geral; ou seja, é uma consequência subjetiva que nem sempre é prevista pelos interlocutores.

(5) Sacó un billete de cincuenta euros y me lo quiso entregar, pero me rehusé, todavía no sé por qué. *Entonces* nos abrazamos antes que ella cruzara los controles de emigración, me dijo adiós con la mano, y la puerta metálica se cerró tras ella. (Ernesto Pérez Castillo, *Haciendo mal las cosas*, 1968.)

Nesse exemplo de (32) o autor nos apresenta ações consecutivas - sacar um bilhete, tentar entregá-lo para alguém e conseqüentemente a recusa – que são complementadas com novas informações, novas ações introduzidas pelo conector *entonces* - o abraço de despedida, o adeus e o feche da porta – as quais estabelecem relação com o sentido total do enunciado e fazem o texto progredir.

**Contraargumentativos:** caracterizam-se por apresentar juízos contrários. Ao introduzirem o segundo deles com maior força argumentativa, negam - total ou parcialmente - o enunciado anterior, afirmando o segundo e eliminam, assim, alguma das conclusões que pudessem ser inferidas do membro precedente. Embora pertençam ao membro que introduzem, o sentido da mensagem decorre da relação que estabelecem entre ambos. Os principais conectores deste grupo são: *en cambio*, *por el contrario*, *al contrario*, *por el contrario*, *antes bien*, *sin embargo*, *no obstante*, *con todo*, *empero*, *ahora bien*, *ahora*, *eso sí*. Observemos os seguintes exemplos que ilustram o funcionamento destas partículas:

- En cambio: ocorre num enunciado que apresenta um contraste entre os membros que conecta, de modo a negar o enunciado anterior.

(6) No era bella, como nunca lo fue Amaranta, pero *en cambio* era simpática, descomplicada, y tenía la virtud de caer bien desde el primer momento. (Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, Año)

Neste exemplo, a falta de beleza é contra-argumentada com a introdução de outras qualidades: ser simpática, descomplicada e cair bem, pelo que este novo argumento estabelece um contraste que se sobrepõe ao primeiro e reforça uma conclusão: a beleza não é suficiente.

- Por el contrario: estabelece uma relação de contraste entre os membros que conecta.

(7) Los actores ya no saben en qué gastar dinero; en Somalia, *por el contrario*, no hay dinero ni para comer.

(8) Luisa nunca quiso contarnos la verdad. *Por el contrario*, siempre buscó la manera de evadir nuestras preguntas.

Em (34) temos o tão conhecido contraste entre ricos e pobres: quem já não sabe mais o que fazer com tanto dinheiro e quem morre de inanição por falta dele. Já em (35) observamos outro uso deste conector: *por el contrario*, em lugar de estabelecer um contraste com o anterior, o comenta: o fato de a Luisa ter buscado sempre uma saída para evadir perguntas reforçam e comentam seu desejo de nunca querer contar a verdade.

- Por contra: Conector próprio da língua falada que, como *em cambio*, estabelece um contraste entre dois membros e, a diferença de *por el contrario*, não comenta nem repete o tópico anterior. No seguinte exemplo o conector é usado a fim de estabelecer este contraste: Juan adora beber cerveza, seu irmão a detesta:

(9) A Juan le encanta tomar cerveza. *Por contra*, su hermano no la soporta.

- Antes bien: ocorre na posição inicial do membro discursivo ao que pertence e comenta o tópico do membro anterior, não apenas negando-o, mas funciona como o argumento de maior relevância.

(10) Desde la perspectiva de la misericordia de Dios, la actitud del cristiano no es, pues, de pasividad ante quien viola nuestros derechos, *antes bien*, nos proyecta a defenderlos. (CREA. *Proceso*, 25/08/1996.)

Em (37) o conector nega a afirmação anterior com um argumento de maior força: o cristão, fiel aos seus ideais e às suas crenças, não pode se conformar diante de qualquer violação dos direitos, muito pelo contrário, deve adotar uma postura de defesa.

- Sin embargo: este conector é muito usado tanto na modalidade oral quanto na escrita. Apresenta uma conclusão contrária à do membro anterior, de modo a limitar e explicitar as inferências a serem realizadas.

(11)Un decreto de la dictadura de Pinochet ha roto las comunidades obligando a los indios a la soledad. Ellos insisten, *sin embargo*, en juntar sus pobrezas, y todavía trabajan juntos, callan juntos, dicen juntos [...]. (Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, 2000.)

A ditadura de Pinochet, entre outras proibições, dispôs o isolamento das comunidades indígenas e esperava a obediência dos índios; no entanto, a presença do conector *sin embargo* nos alerta sobre uma conclusão contrária à que logicamente deduziríamos: os índios juntaram o que lhes restou, “suas pobrezas”, e ainda hoje fazem tudo juntos, de outro jeito, calados.

- No obstante: o sentido desse conector é muito próximo ao de *sin embargo*, pelo que muitas vezes se prefira como variante na língua escrita; mas, embora se use como refutação de um argumento anterior, não necessariamente o nega.

(12)No han dado la noticia aún; *no obstante*, te puedo adelantar que ya se sabe quién es el nuevo presidente.

O fato de a notícia ainda não ser pública nos induz a pensar que não se saiba nada a respeito. Porém, essa conclusão é rapidamente refutada pela presença do conector, que nos indica que o novo argumento se opõe ao anterior, mas sem eliminar sua condição de verdade: apesar do silêncio alguém conhece a informação (quem é o novo presidente), o que não quer dizer que a notícia não se divulgará nem que já todo mundo a domina.

- Con todo: este conector, também próximo semanticamente de *sin embargo* e *no obstante*, exprime um sentido de oposição ao argumento ou argumentos anteriores, mas se diferencia destes em que seu uso está condicionado a um enunciado em que os argumentos que conduzem a uma conclusão contrária são muito fortes.

(13) Ana es egoísta, impositiva, malcriada e inconforme, lo que no le impide, con todo, ser una buena hija.

Quem fala conhece outras informações, outras qualidades de Ana que não nos revela, mas que o fazem admitir e reafirmar que seja sim uma boa filha, contrário à conclusão que orienta o enunciado desde o começo. Ser egoísta, impositiva, mimada e inconformada não são precisamente qualidades admiráveis, muito menos em se tratando da relação pai-filho. Essa mudança da orientação argumentativa é ocasionada pela irrupção do conector *com todo*.

- Empero: conector em desuso, inclusive na linguagem formal, que tem derivado na conjunção *pero*. O seu uso é similar ao de *sin embargo*, isto é, apresenta um membro cuja conclusão contrária se opõe à orientação argumentativa que logicamente seria inferida do membro anterior.

(14) Hay signos de que existen grupos armados en la región. Se han descubierto campamentos y células de organizaciones guerrilleras de alcance nacional en algunas zonas del estado. Esto, *empero*, no es nuevo. Oaxaca tiene, según el informe del Centro de Derechos Humanos, un largo historial en materia de movimientos sociales surgidos al calor de la miseria y la represión cotidianas. (CREA. *Proceso*, Crece la militarización en Oaxaca, 08/09/1996.)

Notamos, nesse exemplo, o uso do verbo descobrir nos indica que a existência de grupos armados e organizações de guerrilha é algo novo na região; no entanto, essa conclusão se desvanece com um novo argumento apresentado pelo conector *empero*: “Oaxaca possui uma longa história de movimentos sociais fruto da miséria e da repressão em que vive”. Levando em consideração que este conector está em desuso e que tem se consolidado sob a forma da conjunção *pero*, não partilhamos da visão de Martín Zorraquino e Portolés (1999) quando o excluem do grupo dos conectores, sobretudo por ser uma partícula frequentemente utilizada tanto na linguagem oral quanto na escrita, por nativos e estrangeiros. Concordamos que seja uma conjunção adversativa, mas também pode ser considerada como conector sempre que afete a totalidade do enunciado e não apenas a um segmento dele. Substituamos *empero* por *pero* em (41) e comprovemos.

- Ahora bien / Ahora / Eso sí: esses três conectores aparecem no começo de um enunciado e, além de apresentarem argumentos que apontam a uma dada conclusão,

revelam claramente a atitude e o posicionamento do falante. Observemos os exemplos a seguir:

(15)Este mes Pedro se ha comprado tres pantalones, y encima le di dinero para un par de zapatos. *Ahora bien*, ya sabe que no me puede pedir más nada.

(16)Sofía, tu hermana te pidió que la ayudaras a hacer las tareas y le dijiste que no tenías tiempo porque ibas a salir. *Ahora*, cuando necesites de su ayuda, no esperes contar con ella.

(17)Te espero para ir a la fiesta. *Eso sí*, tienes que apurarte.

Nos exemplos de (42) e (43), por meio dos conectores *Ahora bien* e *ahora*, o falante recrimina a atitude de Pedro e Sofía, prognosticando possíveis efeitos não desejados que são uma decorrência da escolha de cada um, segundo seu senso, mal feitas (Pedro nem sequer poder pensar em pedir mais alguma coisa, e Sofía tem que lidar com o fato de não ter direito a contar com a ajuda da sua irmã por tê-la abandonado quando precisou fazer o dever de casa). Além disso, ambas consequências poderiam ou não ser inferidas desde o começo do enunciado. Em (44) o uso do conector *eso sí* funciona como condição ou até sutil ameaça: se demorar para arrumar-se, perderá a chance de ter companhia para ir à festa.

Para encerrar esta seção, no quadro a seguir, listamos os conectores analisados em espanhol de forma a identificar os correspondentes destas partículas em português, LM dos professores em formação inicial que constituem o alvo desta pesquisa.

<b>CONECTORES</b>		
<b>Classificação</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Português</b>
<b>Aditivos</b>	Además	Ademais/aliás/além disso
	Encima	Ainda (por cima)
	Aparte	Aliás
	Por añadidura	Acrescente-se a isso
	Incluso/inclusive	Inclusive
	Es más	Aliás
<b>Consecutivos</b>	Pues	Então
	Así pues	Portanto/então
	Así	Assim/assim sendo
	Por (lo) tanto	Portanto/destarte
	Por consiguiente	Por conseguinte
	Consiguientemente	Consequientemente
	Consecuentemente	Consequentemente
	Por ende	Portanto
	De ahí (que)	Daí que
	En consecuencia	Em consequência/por consequência

	De resultas	---
	Entonces	Então
<b>Contraargumentativos</b>	En cambio	Por outro lado/entretanto
	Por el contrario	Pelo contrário
	Antes bien	Pelo contrário
	Sin embargo	No entanto/entretanto/porém/todavia/contudo
	No obstante	Não obstante/ainda assim/mesmo assim
	Con todo	Contudo/apesar disso
	Empero/pero	Mas/porém
	Ahora bien	Pois bem
	Ahora	Mas
	Eso sí	---

Quadro 1.4 Conectores em espanhol-português

Destacamos que dentre as competências que nos permitem agir comunicativamente numa língua qualquer, encontra-se a competência textual/discursiva, que se põe a prova ou se percebe quando o falante é capaz de compreender e de criar textos encadeados, com unidade de sentido. E isso é possível, em boa medida, com base no conhecimento e no uso que ele faz dos conectores e MD para tornar esses textos coesos e coerentes. Afinal, como reconhece Antunes, “a competência comunicativa, aquela que nos distingue como seres verbalmente atuantes, inclui necessariamente a competência para formular e entender textos, orais e escritos” (ANTUNES, 2005, p. 30).

Portanto, esta possibilidade de o falante de lidar com textos, com sucesso ou não, diz muito de sua competência comunicativa, de sua capacidade para se engajar discursivamente

em situações reais de comunicação: “si, de fato, [os alunos] querem obter uma competência comunicativa plena, também deverão dominar as regras que regulam a interação entre os interlocutores e o contexto, para tanto o domínio do uso adequado dos MD resulta imprescindível”<sup>28</sup> (NOGUEIRA DA SILVA, 2010, p. 5) (tradução nossa).

No capítulo seguinte versaremos sobre a metodologia utilizada para desenvolver esta investigação.

---

<sup>28</sup> Do original: “si, de hecho, quieren obtener una competencia comunicativa plena, también deberán dominar las reglas que regularizan la interacción entre interlocutores y contexto, para todo lo cual el dominio del uso adecuado de los MD es imprescindible”.

## **Capítulo 2 Metodologia de pesquisa**

### **Introdução**

Neste capítulo descrevemos a metodologia e os procedimentos adotados para desenvolver esta pesquisa. Iniciamos apresentando a natureza do estudo e fundamentando a nossa escolha de um tipo de metodologia desenvolvida no bojo do paradigma qualitativo e adaptada ao âmbito educacional: a Etnografia. Em seguida delimitamos o contexto, os participantes desta pesquisa, bem como os instrumentos e as técnicas de coleta dos dados – observação participante com notas de campo, exercícios, questionários e análise documental. Na sequência discutimos a técnica da triangulação utilizada para a análise dos dados e apontamos algumas questões éticas observadas nesta investigação. Concluimos detalhando a trajetória seguida.

### **2.1 Natureza da pesquisa**

Incomodados com o escasso tratamento dos conectores nas aulas de ELE e nos materiais didáticos, além de constatarmos o pouco uso da língua-alvo dos formandos em Letras/espanhol em sala de aula e fora dela, propusemo-nos a investigar se os alunos concluem sua formação inicial com um conhecimento adequado da língua para a qual são habilitados. Mais especificamente com domínio dos conectores; um saber que faz parte da competência textual/discursiva que todo falante de uma língua deve possuir, ainda mais em se tratando de profissionais da linguagem. Nesse intuito, consideramos ser a pesquisa qualitativa interpretativista a metodologia mais adequada para desenvolver este estudo, pois

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

No começo da pesquisa, além do desempenho linguístico dos formandos em relação ao uso dos conectores na língua escrita, pretendíamos também analisar o tratamento que

recebiam estas partículas nos livros didáticos de ELE, sobretudo naqueles utilizados na licenciatura em espanhol; mas, entendemos que era necessário fazer um recorte para realizar uma análise mais acurada do fenômeno, o que ratifica uma das características da abordagem qualitativa: os pesquisadores não partem de hipóteses elaboradas de forma apriorística, tal como se faz na pesquisa positivista, mas de questões problemas que, por meio da observação em seu contexto natural, tentarão identificar, investigar, descrever, interpretar e, ao longo da pesquisa, delimitar de forma mais precisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987).

No percurso da investigação, de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa, adotamos uma postura ética, pois consideramos os diferentes pontos de vista dos envolvidos – pesquisador e sujeitos participantes – peças chave para alcançar uma compreensão mais clara do que objetivamos pesquisar.

Dentro do paradigma qualitativo, na área da Antropologia, desenvolveu-se um tipo de pesquisa conhecido como Etnografia que, segundo André (2005, p. 28), interessa-se pela “descrição da cultura (práticas, hábitos, costumes, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social”. Na área da Educação, a Etnografia foi adaptada, a final da década de 1970, para investigar as práticas no dia-a-dia da escola, descumprindo certos requisitos tais como “longa permanência do pesquisador em campo, contato com outras culturas e uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (WOLCOTT, 1988 *apud* ANDRÉ, 2005, p. 28).

A adoção da Etnografia no âmbito das pesquisas educacionais, de acordo com André (2005, p. 37-38), deve-se ao fato de que “a investigação em sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”. Com auxílio de variadas técnicas e instrumentos, o pesquisador tentará se aproximar do fenômeno que lhe interessa buscando descrevê-lo, analisá-lo e compreendê-lo, sem que necessariamente as descobertas se encaixem nos seus pressupostos e sem fazer generalizações.

Interessava-nos, reiteramos, analisar e compreender a realidade do curso de Letras/espanhol em estudo no que tange ao conhecimento e uso que seus licenciandos fazem dos conectores, como elementos básicos para a comunicação e o ensino/aprendizagem de uma língua. Com isso, esperamos contribuir para uma compreensão mais acurada da licenciatura em Letras/espanhol e, dessa forma, chamar a atenção para os agentes envolvidos no processo – estudantes, professores, coordenadores, dentre outros –, no sentido de se repensarem os

cursos de formação de professores. Portanto, de conformidade com o grande ganho de se utilizar a Etnografia para entender a prática educacional hoje, adotamos esta metodologia que não só se limita a compreender a realidade da escola, mas busca contribuir com o aperfeiçoamento da sua prática. Como sustenta André (2005, p. 118), baseada em Erickson (1993), a pesquisa etnográfica não se deve limitar “a mostrar *o que e como* algo está ocorrendo, *mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor*” (ênfase da autora).

Feitas estas considerações, elencamos a seguir as características desta metodologia de acordo com André (2005, p. 28-30):

A pesquisa etnográfica:

1. faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia – observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos;
2. o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados – ou seja, na interação do pesquisador com o objeto da sua pesquisa, os dados são analisados, em primeira instância pelo pesquisador, chamado pela autora de “instrumento humano”;
3. a ênfase está no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais;
4. o pesquisador se preocupa com o significado, com a maneira própria com que os sujeitos de pesquisa se olham, olham para as suas experiências e para o mundo que os circunda, e o pesquisador tenta então “apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 2005, p. 29);
5. o pesquisador entra em contato “direto e prolongado” com as pessoas, situações, eventos etc. para observá-los e descrevê-los no seu contexto natural. Podemos inferir então que o interesse da pesquisa de cunho etnográfico está na observação e interpretação dos fenômenos ao longo da pesquisa;
6. o pesquisador baseia-se numa grande quantidade de dados – situações, pessoas, depoimentos etc. – para descrevê-los e reconstruí-los no seu relatório de pesquisa;
7. interessa-se pela formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não pela sua testagem. Neste sentido, pesquisador e plano de trabalho devem estar “abertos e flexíveis”, pois os novos achados farão com que “os focos da investigação [sejam] constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (*op. cit.*, p. 30).

Após explicitar os pressupostos metodológicos que norteiam esta pesquisa, apresentamos o contexto e os participantes da mesma, bem como e os instrumentos e técnicas de análise aplicados.

## **2.2 Contexto e participantes da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida no primeiro e segundo semestres de 2011 numa universidade pública de Brasília, cuja escolha se justifica pelo nosso vínculo profissional com dita instituição e por ofertar a Licenciatura em Letras/espanhol, foco do nosso trabalho. O curso de formação de professores de espanhol, com habilitação em português, foi implantado nesta universidade em 1995. Funciona no horário noturno e está estruturado em nove semestres letivos, dos quais, o sétimo e o oitavo correspondem com o Estágio Supervisionado, disciplina prática que constitui um requisito obrigatório para o estudante se formar.

Escolhemos o estágio como cenário propício para realizar nosso estudo por vários motivos: 1) nessa altura do curso os estudantes já devem possuir um nível avançado da língua-alvo, pois estão concluindo sua formação inicial como professores; 2) é o espaço em que o aluno vivencia a prática real de sala de aula; ou seja, o espaço em que pode pôr em prática o que aprendeu durante a carreira; e 3) constitui também, como salienta Ortiz Alvarez (2007, p. 193), o momento em que o “aluno-professor passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e a questionar sua capacidade [...]”; assim sendo, os juízos e percepções do aluno sobre a licenciatura, sua formação e os conhecimentos (in)adquiridos enriqueceriam muito nosso trabalho e contribuiriam para uma compreensão mais acurada da realidade dos cursos de Letras hoje.

A disciplina, como já explicamos, é oferecida em dois semestres da licenciatura sob o nome Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol 1 e 2 (PESES 1/PESES 2). Ocorre aos sábados, das 8 às 12h, nas instalações da própria instituição, e é concebida como um projeto de extensão da universidade, pois as aulas são abertas à comunidade: alunos do ensino médio, professores e, em geral, interessados em aprender e/ou aperfeiçoar o espanhol. Começamos a coleta dos dados observando as aulas ministradas pelos alunos-professores do PESES 1, no período de 30 de abril a 9 de julho, correspondente a onze frequências. Após as férias, retomamos a coleta no segundo semestre, na disciplina PESES 2, momento em que entregamos os questionários. Seguimos esta ordem tentando evitar qualquer mudança de comportamento por parte dos participantes: a temática abordada nos questionários e exercícios os teria deixado alertas e provavelmente teriam monitorado mais a própria fala,

preocupados com a construção de discursos mais coesos e coerentes. Havia 25 alunos matriculados e a maioria trabalhava em duplas.

Desses 25 estudantes, 18 manifestaram disponibilidade para colaborar com a pesquisa, porém, nem todos realizaram os exercícios e devolveram os questionários aplicados: 4 realizaram todos os exercícios e responderam os questionários, 9 realizaram os três primeiros exercícios, e 1 respondeu os questionários e o exercício 4. Essas cifras decorrem do fato de que os exercícios, pela sua natureza e os dados que procurávamos, deviam ser respondidos no momento, em presença do pesquisador, sem a possibilidade de recorrer a algum material de consulta em caso de dúvida. Nesse ponto residiu a limitação desta pesquisa: como a maioria dos participantes alegava não dispor de tempo, alguns desistiram de participar. Acreditamos que a falta de tempo serviu como justificativa para muitos dos participantes, que na verdade sentiam-se inseguros de seu conhecimento, pois ao longo de vários meses, sempre que solicitávamos sua cooperação para realizar os exercícios e devolver os questionários, sempre alegavam não dispor de tempo ou ter esquecido os questionários. Desse modo, recorreremos a outros alunos do curso que se encontravam também em fase de conclusão de estudos e que, no momento, cursavam a disciplina do estágio. Dos 5 contactados, um respondeu os questionários e o exercício 4 por e-mail; um também respondeu tudo em presença do pesquisador, exceto o exercício 3; e outro apenas realizou o exercício 4. Os dois últimos participantes se encontravam cursando a disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol – outro contexto em que se desenvolveu a relatada pesquisa.

Dita disciplina - Metodologias de Análise de Textos em Espanhol - não é nova dentro da grade curricular; porém, no segundo semestre de 2011, sob a regência de outro professor, foi ministrada com um novo viés: da análise de textos literários passou-se à abordagem de questões textuais, tais como marcadores discursivos e progressão textual, daí o nosso interesse por observar o seu andamento. Essa disciplina, ofertada no nono semestre e com uma matrícula de nove alunos, teve uma duração de 60 horas com duas frequências semanais, no horário das 19h às 20:30h. Observamos as aulas destinadas ao tópico dos marcadores discursivos, as quais ocorreram sob a forma de seminários.

Antes de começar a mencionada coleta de dados tentamos realizar uma testagem dos instrumentos de pesquisa a fim de comprovar a viabilidade dos mesmos. Para tanto, requisitamos a cooperação de quatro professores de espanhol em serviço, vinculados à universidade onde realizamos o estudo. Convém salientar que todos ofereceram resistência

para colaborar, preocupados com o seu nível de competência comunicativa para responder os exercícios e com a preservação de suas identidades. Dos quatro, dois desistiram de participar, um realizou apenas o exercício da redação por falta de tempo e outro respondeu somente os exercícios 2 e 3.

Na segunda tentativa de testar os instrumentos tivemos a participação de uma turma do segundo semestre do curso, graças à disponibilidade da professora, que gentilmente cedeu uma hora da disciplina TPOE 2 para que pudéssemos aplicar os exercícios e o primeiro questionário. Dos 23 participantes, 15 mulheres e 8 homens, apenas um começou o curso em 2006, e outro, em 2009, ambos de sexo masculino; o resto pertence à seleção de 2010. Todos se encaixavam numa faixa etária de entre 18 e 27 anos. Embora possa se pensar que se trata de um nível muito elementar do conhecimento da língua, decidimos realizar o exame piloto neste semestre, além da disponibilidade dos alunos e da professora, porque sabíamos que a maioria já tinha domínio da língua antes de começar a licenciatura e se encontravam cursando uma disciplina – TPOE 2 - que objetiva incentivar o uso do espanhol nas modalidades oral e escrita. Esta prova piloto forneceu informação relevante e permitiu aperfeiçoar os instrumentos de pesquisa a serem aplicados posteriormente.

### **2.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados**

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 33):

Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam.

No paradigma qualitativo, especificamente as pesquisas de cunho etnográfico caracterizam-se por adotar variados instrumentos de coleta, advindos da Etnografia. Nossa pesquisa, seguindo tal pressuposto, envolveu técnicas tais como observação complementada com notas de campo, análise documental, aplicação de exercícios e questionários, as quais passamos a descrever a continuação.

#### **2.3.1 Observação participante com notas de campo**

Antes de detalhar esse instrumento de pesquisa, sublinhamos, em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 26), a importância desta técnica em pesquisas qualitativas educacionais, pois não só “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o

fenômeno pesquisado”, mas permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos participantes no intuito de captar os significados que estes conferem à sua realidade. Além do mais, a observação é sempre participante, porque pesquisador, participantes e objeto de estudo mantêm um grau tal de interação que cada um acaba influenciando e sendo influenciado pelos outros (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Para coletar os dados, observamos as aulas ministradas pelos alunos-professores durante o Estágio Supervisionado e algumas aulas da disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol. Como salientam Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 141), a sala de aula tem sido considerada como “lugar privilegiado para a pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas”, pois é o contato direto com a situação pesquisada, principalmente, que permitirá compreender melhor o que se passa no dia-a-dia escolar.

Esta técnica serviu como complemento das informações obtidas por meio dos outros instrumentos, embora resultasse numa fonte inestimável de dados, pois nos permitiu constatar qual o nível de língua desenvolvido pelos licenciandos na modalidade oral, qual o seu desempenho comunicativo dentro e fora da sala de aula e com que frequência usam os conectores para se comunicarem. Também foi útil para contrastar esse uso com as respostas dos exercícios escritos.

Decidimos ainda incluir a observação da disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol, especificamente daquelas aulas, na forma de seminários, destinadas ao tópico dos marcadores discursivos, pois viriam a complementar os achados e contribuir, assim, a entender as causas da precária formação com que os licenciandos concluem seus estudos.

Por questões de tempo não foi possível observar como é feito o trabalho em sala de aula, a fim de constatar se o proposto nos documentos legais é articulado neste espaço. Um trabalho desse tipo, que sugerimos deve ser feito ainda, exigiria a atenção minuciosa do acontecer de cada disciplina voltada para o ensino e para a prática da língua, em todos os semestres em que são ofertadas. Dessa forma se explicaria qual a correlação entre o ideal que se prega na teoria e o que acontece na prática; entre o que se espera e a realidade possível dos cursos de Letras.

Nossas observações foram registradas por meio de notas de campo, que, segundo Triviños (1987, p. 154), “consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as

circunstancias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este [...]”. Realizamos anotações de tipo descritivo e reflexivo em relação às questões de linguagem que nos interessava observar. Ainda que não fosse nosso objetivo descrever a prática de ensino de espanhol dos participantes, atitudes, comportamentos, ações, ambiente, senão a língua estrangeira utilizada em sala de aula de ELE, com ênfase nos conectores, permitimo-nos olhar para o processo todo, buscando deprender suas múltiplas significações. Esse tipo de nota de campo considera-se descritivo. No segundo caso - as notas de natureza reflexiva -, propusemo-nos, sempre que possível, registrar nossas reflexões sobre o processo observado.

### **2.3.2 Exercícios**

Depois de observar as aulas ministradas pelos participantes como parte da disciplina Estágio Supervisionado, passamos à aplicação de quatro exercícios escritos. Antes de explicar em que consistiram, é conveniente esclarecer que preferimos verificar o desempenho dos alunos em relação ao uso dos conectores em língua escrita, embora nossa pesquisa não se restrinja a essa modalidade, pois estes elementos são usados com mais frequência na escrita, por ser esta modalidade menos espontânea, mais planejada e mais exigente em termos de clareza, e o conhecimento e o uso dessas unidades resultam imprescindíveis para esse fim. Desse modo, pensamos que a aplicação dos exercícios nos forneceria dados ricos para desenvolvermos a pesquisa.

Primeiramente orientamos uma redação, de tipo argumentativo, a partir da leitura de um texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, intitulado *Pedagogía de la violencia* (vide apêndice D). A escolha deveu-se a vários motivos: Galeano é um autor consagrado dentro da literatura latino-americana; o texto discute um problema de atualidade que poderia resultar atraente aos participantes; e, por último, desenvolver uma redação argumentativa exigiria o uso de conectores a fim de apresentar, explicar e defender um ponto de vista. Apesar de ser um texto argumentativo, somente este exercício não seria suficiente para constatar o domínio que os participantes têm dos conectores: em dependência de seus conhecimentos da língua e de suas escolhas, poderiam ou não fazer uso dos mesmos.

No segundo texto, o conto *El hombre muerto*, da autoria de outro grande das letras latino-americanas, Horacio Quiroga, foi solicitado aos participantes que completassem os espaços em branco com os termos que considerassem mais adequados. Tais termos deveriam ser escolhidos numa lista de marcadores discursivos (vide apêndice E). Acreditamos que o

fato de ter fornecido esta lista pode ter falseado os resultados obtidos, pelo que decidimos orientar mais dois exercícios que aprofundassem nestas questões.

O terceiro texto apresentado, a dedicatória do livro *El Principito*, do francês Antoine de Saint-Exupéry, foi escolhido pelo uso abundante de marcadores discursivos que apresenta. Dessa vez os alunos deveriam identificar os conectores e indicar a função de cada um (vide apêndice F). Com este exercício procurávamos verificar, além do conhecimento dessas partículas, se os alunos tinham domínio das taxonomias e das funções que eles desempenham na comunicação; uma competência metalinguística que complementa a competência comunicativa que qualquer aprendiz anseia desenvolver e que resulta imprescindível, junto às competências da profissão, para os professores de língua estrangeira.

Por fim, o último exercício foi o artigo “¿Hay que darle jubilación a la ortografía?”, publicado no jornal argentino *Clarín digital* (vide apêndice H). No texto aparecem alguns conectores que possibilitam a coerência e coesão do texto. Propositadamente transformamos o exercício: escolhemos alguns desses conectores e os substituímos por outros cujo uso seria inadequado nesse texto. Depois, solicitamos aos participantes que identificassem esses desvios, substituíssem os conectores pelos que considerassem adequados e explicassem em que consistiam tais erros. Segundo Larsen-Freeman e Long (1994, p. 42), este tipo de exercício, de reconhecimento e correção de erros, é utilizado para verificar o conhecimento que os aprendizes possuem sobre a língua e sobre a própria competência.

Os dados obtidos da análise do corpus, composto pelos exercícios até aqui especificados, foram complementados com a aplicação de dois questionários, descritos na próxima seção.

### **2.3.3 Questionários**

No intuito de obter informações gerais acerca do perfil dos participantes, elaboramos e aplicamos um questionário misto composto por questões que indagam acerca da idade, sexo e ano de ingresso na carreira, assim como outras interessadas em levantar motivações, expectativas, formação linguística para além do curso, experiência profissional e opiniões a respeito do andamento da licenciatura (vide apêndice B). As informações coletadas viriam a ser complementadas e explicitadas por meio de um segundo questionário, que incluía quinze perguntas abertas e dependentes (vide apêndice C).

Este segundo questionário buscava indagar sobre questões mais pontuais, foco do estudo, que poderíamos agrupar em três grandes grupos: licenciatura e formação de professores, que incluía perguntas sobre a formação oferecida no curso, quais os requisitos e competências necessárias a um professor de língua, que perfil exige-se dele e quais as dificuldades enfrentadas durante a formação inicial. No segundo grupo - ensino-aprendizagem de ELE - interessava-nos conhecer acerca do conhecimento que consideravam ter sobre o espanhol e que dificuldades tinham enfrentado durante sua aprendizagem. Por fim, o terceiro grupo compreendia conceitos chave para a pesquisa, tais como competência comunicativa, competência textual e conectores, além de solicitar informações acerca da grade curricular e seu ensino durante o curso, sua importância e função para se comunicar numa língua. Na próxima seção apresentamos os resultados agrupados por categorias.

Nesta pesquisa adotamos uma perspectiva textual, como já foi salientado no referencial teórico. Por esse motivo em algumas perguntas do segundo questionário utilizamos a taxonomia competência textual; no entanto, no decorrer da pesquisa, no necessário diálogo com a teoria, novos questionamentos surgiram, o que nos fez resignificar e aprimorar nossas percepções e conceitos. Assim, o que considerávamos como competência textual mudou para competência textual/discursiva.

Este tipo de questionário, embora árduo na categorização e análise das respostas pela quantidade de perguntas abertas, resulta vantajoso para ambas as partes, pois as respostas dos participantes não precisam se encaixar nas percepções do pesquisador (GIL, 1999, p. 131), deixando-os livres para expor suas ideias à vontade, o que faz com que se obtenham respostas mais ricas e detalhadas, de forma a contribuir com o andamento da pesquisa.

Convém salientar que para a elaboração dos questionários tivemos em conta que, como sugere Gil (*op. cit.*, p. 134), as perguntas deveriam ser claras e concretas, redigidas numa linguagem acessível aos participantes, sem ambiguidades e sem correr o risco de sugerirem-se as respostas. Por outra parte, tentamos seguir uma ordem do geral ao particular, em que cada pergunta se relacionasse com a anterior. Também consideramos necessário incluir perguntas que voltassem sobre assuntos já colocados, com o propósito de validar a informação obtida e testar a veracidade e conhecimento dos participantes nas suas respostas.

### 2.3.4 Análise documental

A análise documental é uma metodologia utilizada para analisar e examinar documentos de diversos tipos e, para além deles, “desvendar [as] ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, a simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159). Esta técnica pode resultar muito útil também na contextualização do fenômeno pesquisado e na complementação e explicitação dos dados achados por meio de outras fontes.

Os documentos alvo para análise nesta investigação foram: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998), 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Resolução CNE/CP1/2002) e 4) Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (2000), pela sua condição de norteadores oficiais do trabalho educacional. A análise desses documentos nos forneceu informação pertinente à nossa pesquisa em relação ao perfil que se espera do professor formado em Letras, especificamente em relação às competências que devem ser desenvolvidas ao longo do curso e aos saberes que fazem parte das mesmas, que discutimos na fundamentação teórica do relatado estudo.

De acordo com Holsti (1969), citado por Lüdke e André (1986, p. 39), uma das situações em que resulta apropriada esta metodologia é

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

Portanto, além dos documentos oficiais supracitados, analisamos um corpus constituído pelos questionários e produções escritas dos participantes. Os resultados obtidos nos permitiram constatar que conhecimentos os licenciandos têm dos conectores e que uso fazem deles para se comunicarem. Além disso, possibilitaram verificar se esse perfil, exigido nos documentos supracitados e composto por múltiplas competências, dentre elas a textual/discursiva, coincide com o perfil real dos alunos-professores em formação de um curso de Letras/espanhol.

Cumpra salientar que antes de aplicarmos os instrumentos para a coleta de dados, tanto no teste piloto quanto na pesquisa, apresentamos aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice A), no qual ratificamos nosso compromisso em salvaguardar as identidades dos envolvidos e utilizar as informações coletadas com fins acadêmicos, pois, conforme indica Celani (2005, p. 110), “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e susceptibilidades”.

Uma preocupação da pesquisa etnográfica em Educação tem a ver com o fato de cada vez mais “diminuir a distancia entre pesquisador e grupo pesquisado” (ANDRÉ, 2005, p. 118), de forma a tornar acessíveis os resultados da pesquisa para os participantes, com vista a elucidar e aperfeiçoar o seu agir profissional. Tal prática significa o tão cobiçado retorno de que falam muitos pesquisadores e que nesta pesquisa, infelizmente, não foi possível, pois no momento de concluí-la os participantes já haviam se formado.

Depois de apresentar os instrumentos utilizados no percurso da investigação, dedicamos a próxima seção a explicar os procedimentos utilizados na análise dos dados obtidos.

## **2.4 Procedimentos de análise dos dados**

Após a coleta dos dados, o próximo passo foi a sua organização e agrupamento por categorias, com o objetivo de identificar padrões recorrentes e interpretá-los. Destacamos que estas interpretações são específicas do contexto e do fenômeno pesquisados. Como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 37), não existe uma verdade única, mas uma tentativa de aproximação da realidade que se objetiva pesquisar; portanto, os problemas e dificuldades encontrados na universidade pesquisada não necessariamente estarão presentes em outros cursos de formação de professores de outras instituições de ensino.

Para a análise destes dados recorreremos à técnica de triangulação que, de acordo com Silverman (2009, p. 261):

se refere à combinação de muitas teorias, de muitos métodos, observadores e materiais empíricos para produzir uma representação mais acurada, abrangente e objetiva do objeto de estudo. A aplicação mais comum da triangulação na pesquisa qualitativa é o uso de métodos múltiplos.

No relatado estudo triangulamos os dados obtidos quando da aplicação dos questionários, os exercícios, a análise dos documentos legais e as observações das aulas. Assim, a adoção desta metodologia supôs observar o fenômeno pesquisado em seu contexto natural desde várias perspectivas: o que almejam os documentos legais, o que vêm sendo constatado pelos pesquisadores da Linguística Aplicada no tocante à formação linguística e pedagógica oferecida nos cursos de Letras, o que manifestam os alunos-professores de um curso e o que revelaram os achados desta pesquisa. Esta confluência de significados nos permitiu uma compreensão mais acurada sobre a realidade do curso de Letras/espanhol, com destaque para o foco do nosso estudo: o uso e o conhecimento dos conectores por parte dos licenciandos. Precisamente é esta confluência de perspectivas que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19).

Para encerrar o capítulo, na sequência detalhamos a trajetória seguida no percurso da investigação.

## **2.5 Delimitando a trajetória**

Antes de começar a coleta dos dados, estabelecemos contato com a coordenadora do estágio, no final do segundo semestre de 2010, com o propósito de explicar os objetivos de nossa pesquisa e solicitar permissão para iniciá-la. A resposta foi imediata. Tivemos autorização para apresentar-nos na primeira reunião da disciplina Estágio Supervisionado, que começaria no primeiro semestre de 2011. Esses encontros entre os alunos e as professoras que supervisionariam o estágio tinham por objetivo traçar estratégias e familiarizá-los com a prática de sala de aula, que deveriam realizar como parte da grade curricular do curso.

Cientes de que a entrada em campo requer delicadeza, respeito e preparação, preferimos planejar bem cada passo, cada instrumento. Consequentemente, tentamos realizar uma prova piloto a fim de comprovar a viabilidade e adequação dos instrumentos. Para tanto, requisitamos a cooperação de quatro professores de espanhol em serviço, vinculados à universidade onde realizamos o estudo. Convém destacar que, preocupados com o nível de competência comunicativa para responder os exercícios e com a preservação de suas identidades, esses professores ofereceram resistência para colaborar com a pesquisa. Apesar de deixar bem claro que as identidades seriam resguardadas, dois desistiram de participar; dos restantes, um realizou apenas o exercício da redação por falta de tempo e outro respondeu somente os exercícios 2 e 3.

Graças à disponibilidade da professora da disciplina TPOE 2 pudemos testar os instrumentos, inicialmente um questionário e três exercícios, numa turma que cursava o segundo semestre do curso. Com a aplicação dessa prova piloto obtivemos informação relevante e foi possível aperfeiçoar os instrumentos de pesquisa para aplicá-los posteriormente no grupo do estágio supervisionado.

Quando começou o curso, em vez de apresentar-nos na primeira reunião da turma do estágio, escolhemos a segunda, para deixá-los familiarizarem-se com a situação. No momento acordado nos apresentamos e explicamos aos futuros participantes o tema e os propósitos da investigação em termos gerais, no intuito de não desenvolver o paradoxo do observador (LABOV, 1972). Sabíamos que revelar o que realmente estávamos pesquisando poderia provocar mudanças no comportamento dos participantes, e esse fato afetaria a nossa procura de dados que mostrassem a realidade da preparação dos alunos-professores do curso de Letras/espanhol.

Começamos a coleta dos dados observando as aulas ministradas pelos alunos-professores do PESES 1, no período de 30 de abril a 9 de julho, correspondente a onze sábados. Antes de os alunos-professores começarem suas aulas, geralmente nos apresentavam para a turma como estudantes da pós-graduação da universidade, interessados em observar a prática do estágio. Cientes de que a dinâmica da aula pudesse ficar comprometida pela nossa presença, tentávamos participar dela, ora realizando as atividades orientadas pelo professor, ora auxiliando-o no andamento da mesma; mas, ressaltamos que essa nossa participação ativa não nos impediu de fazer anotações no momento na maioria das ocasiões.

Nas duas últimas frequências, destinadas a aplicação dos exames e à reunião final com as supervisoras, solicitamos aos participantes que, em algum momento livre, respondessem os exercícios 1, 2 e 3 e entregamos os questionários para serem respondidos com maior liberdade de tempo. Após o período de férias, retomamos a coleta no segundo semestre, na disciplina PESES 2. Dessa vez, entregamos os questionários para os participantes que faltavam e solicitamos o retorno dos que já tinham sido respondidos. Cumpre salientar que seguimos esta ordem tentando evitar qualquer mudança de comportamento por parte dos participantes: os tópicos abordados nos questionários e nos exercícios os teriam deixado alertas e provavelmente teriam monitorado mais sua fala durante a regência das aulas de ELE.

Uma rápida revisão das respostas nos fez suspeitar que o segundo exercício pudesse ter falseado os resultados, pelo que decidimos elaborar mais um – exercício 4 - que nos

revelasse se realmente os estudantes tinham conhecimento dos conectores, pois eles deviam ser capazes de reconhecer usos inadequados, explicar esses erros e procurar conectores substitutos que deixassem o texto apresentado mais coeso e coerente. Porém, o grupo já tinha acabado o estágio e seria muito difícil reunir todos. Ficamos sabendo que uma parte da turma – 4 alunos - se encontrava cursando a disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol e decidimos aplicar o exercício nesse espaço. Fomos informados também que essa disciplina abordava questões textuais e que duas aulas estariam destinadas a um seminário sobre os marcadores discursivos em ELE. Desse modo, conforme ocorre em pesquisas de tipo qualitativo, em que a complexidade das situações e os novos achados mudam o curso dos acontecimentos, aproveitamos a ocasião para continuar nossas observações do processo. Já o havia reconhecido André: “A pesquisa etnográfica [...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 2005, p. 30).

Destacamos que poucos participantes devolveram os questionários e realizaram o último exercício, pelo que tivemos de solicitar a participação de outros alunos do curso que se encontravam também em fase de culminação de estudos e que, no momento, cursavam a disciplina do estágio. Depois de coletar os dados, passamos à sua análise.

Uma vez apresentado o caminho percorrido e os fundamentos metodológicos que nortearam esta pesquisa, passamos ao seguinte capítulo, intitulado “Apresentação e análise dos dados”.

## Capítulo 3 Apresentação e análise dos dados

*Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.*

(LÜDKE E ANDRÉ, 1986)

### 3.1 Introdução

Nesta pesquisa procuramos aproximar-nos da realidade de um curso de Letras/espanhol de uma universidade pública de Brasília, com o objetivo de saber se os licenciandos concluem sua formação inicial com um conhecimento adequado da/na língua para a qual são habilitados. Em termos específicos, propusemos-nos a investigar se os alunos do sétimo e oitavo semestres, correspondentes à prática de Estágio Supervisionado, possuem um conhecimento adequado dos conectores, um conhecimento que faz parte da competência textual/discursiva que se espera de todo profissional da linguagem.

Este objetivo demandou, na primeira fase da pesquisa, uma revisão minuciosa da literatura de referência, em relação ao perfil que se espera dos professores, às competências que devem ser desenvolvidas como parte da formação profissional ofertada na carreira, com foco nas competências da língua, e, por último, em relação às tendências teóricas atuais no tratamento dos conectores em língua espanhola. Para a coleta dos dados, na segunda fase, optamos pela metodologia qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, por considerá-la a mais adequada aos nossos interesses. A coleta, conforme indicamos, ocorreu no ano letivo de 2011, e para esse fim utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, observação de aulas, exercícios e análise documental. Este último envolveu, além da análise dos exercícios e questionários aplicados, o exame de alguns dos documentos legais que norteiam a formação de professores.

Começamos apresentando e discutindo as informações levantadas por meio dos questionários; um deles, com o objetivo de conformar o perfil dos participantes. Na sequência, passamos à análise das observações das aulas e dos resultados obtidos da aplicação dos quatro exercícios. Por fim, tecemos algumas considerações depois de analisar e discutir os dados ao longo do estudo.

### 3.2 Questionário 1: Perfil dos participantes

De acordo com o que descrevemos no capítulo metodológico, dos 17 alunos que participaram deste estudo, apenas sete responderam o questionário, que buscava conhecer informações pessoais referentes a:

- data de nascimento;
- sexo;
- ano em que ingressou na carreira;
- contato com o espanhol antes ou durante a licenciatura;
- experiência como professores para além do Estágio Supervisionado;
- motivos da escolha do curso; e
- expectativas ao iniciar e concluir a licenciatura.

Vamos lembrar rapidamente o questionário:

#### Questionário 1

Prezado aluno (a):

Este questionário é aplicado com o objetivo de coletar informações relevantes à nossa pesquisa sobre o ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) em contexto universitário. Agradecemos a franqueza de suas respostas assim como a sua colaboração com o andamento do trabalho. Asseguramos-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

Ano em que ingressou no curso de Letras/espanhol:

1. Que motivos levaram-no(a) a escolher o curso de Letras/espanhol?
2. Quais eram suas expectativas ao iniciar o curso?
3. Agora, no oitavo semestre, você considera que essas expectativas foram satisfeitas?  
Por quê?
4. Antes ou durante a Licenciatura fez algum curso de espanhol? Explique.
5. Além do Estágio, já teve ou tem contato com a sala de aula? Justifique sua resposta.

Os sete participantes que responderam este questionário, duas mulheres e cinco homens, cujas identidades serão protegidas por pseudônimos por eles mesmos escolhidos, todos ingressaram no curso de Letras/espanhol em 2008 e se encaixam numa faixa etária entre 21 e 25 anos.

Pamela tem 25 anos. Antes da carreira escolheu estudar outras línguas, mas durante a mesma decidiu aperfeiçoar seus conhecimentos num curso independente da universidade. Além do estágio, já havia ministrado aulas de espanhol num curso de acompanhamento escolar e de geografia na rede pública do estado de Goiás. “Aprofundar os conhecimentos no idioma, com o intento de trabalhar com questões relativas ao MERCOSUL” constituiu sua motivação para estudar a licenciatura, a qual considera que satisfaz suas expectativas iniciais de falar e escrever bem em espanhol.

Indiano também tem 25 anos. Começou a estudar a língua num Centro Interescolar de Línguas (CIL), em 2003. Sendo assim, no início da licenciatura já se encontrava no nível Intermediário 3. Durante um ano ministrou aulas de informática e desde 2009 leciona espanhol. Alega que os motivos que o levaram à escolha da licenciatura em Letras/espanhol foram seu interesse pela língua e adquirir uma boa formação na área da linguagem. Comentamos que suas expectativas de alcançar uma boa formação foram satisfeitas não só pela preparação que recebeu, mas pela sua dedicação e experiência como professor desde o começo.

João Alfredo Junior de Muñoz tem 23 anos e alega ter estudado espanhol antes de começar na universidade, embora não explicita em que tipo de curso nem em que período; e foi precisamente este conhecimento da língua sua motivação principal para ingressar na licenciatura. Considera o estágio, seu primeiro contato com a sala de aula na condição de professor, uma ótima oportunidade para ter alguma experiência antes de começar a vida profissional. Em relação às suas expectativas, esperava aprender mais sobre a língua e por isso elas não foram totalmente satisfeitas.

Joaquim Guedes tem 21 anos, nunca estudou espanhol antes ou durante a licenciatura e durante algum tempo se desempenhou como professor de português, geografia, história e matemática. A escolha pela licenciatura se deveu à forte presença da língua no mercado. Ao iniciar o curso esperava que a grade curricular incluísse mais matérias de gramática, pelo que suas expectativas foram satisfeitas em parte; apesar de considerar que desenvolveu competências na língua, sente que ainda apresenta dificuldades no seu uso.

Leo também tem 21 anos. Nunca estudou espanhol além da licenciatura, pois argumenta não ter tido tempo livre para isso e tampouco teve alguma experiência como professor antes ou paralelamente ao estágio. O seu interesse pela língua e a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho foram os incentivos para estudar a licenciatura. Segundo ele, suas expectativas foram satisfeitas porque conseguiu o que queria: aprender a língua e aprender a se expressar melhor.

Vanda, de 23 anos, nunca teve a possibilidade de estudar espanhol antes da carreira, mas hoje aperfeiçoa a língua fazendo intercâmbio linguístico com uma espanhola dentro do Peppfol (Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas) em encontros de duas horas a cada duas semanas. A participante nos refere que o seu desempenho como professora de espanhol básico desde o quinto semestre da licenciatura fez com que sua fluência melhorasse consideravelmente. A escolha pela licenciatura se deveu a vários fatores: o seu sucesso com outros idiomas; à difusão que teve a língua espanhola no Brasil alguns anos atrás; à oportunidade de estudo que oferecia a licenciatura, e à sua crença de que se tratava de uma língua “bonita e diferente” que, por sinal, era aprendida por muitas pessoas.

Pedro, de 22 anos, que estudou espanhol por seis anos num Centro de Línguas e trabalhou durante dois anos e seis meses ministrando aulas de espanhol numa escola. No começo da licenciatura tinha aptidão e mostrava-se interessado em aprendê-la, com o objetivo de aperfeiçoar seus conhecimentos para posteriormente lecioná-la.

Observamos, nas respostas desse questionário, questões relevantes que nos permitem ter uma ideia do que se passa no interior do curso de Letras.

As expectativas dos sete participantes estavam voltadas para o aprendizado da língua. Conforme documentam os depoimentos, eles escolheram ingressar na licenciatura pelo fato de já possuírem conhecimentos do espanhol, o que facilitaria o seu estudo. Outros, em virtude do interesse em aprender e/ou aperfeiçoar a língua, ora por considerá-la atraente e em expansão, ora por significar uma via de inserção no mercado de trabalho, como revelam os excertos a seguir:

[1] *Eu já tinha conhecimento da língua e por isso resolvi ingressar neste curso.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[2] *Afinidade com a língua, curiosidade, oportunidades de emprego.*

Leo

[3] *Já havia tido uma breve experiência com a aprendizagem de francês e naquele tempo estava estudando inglês. Gostava dessas experiências e à época houve um “boom” de divulgação da língua espanhola através da cultura mexicana. Assim, vi na escolha do curso uma oportunidade de aprender uma nova língua que, além do mais, muitos estudavam e eu “achava bonita e diferente” (mas na verdade eu mal podia diferenciá-la do italiano).*

Vanda

[4] *Falar bem e escrever bem no idioma.*

Pamela

No entanto, como indicam os próximos exemplos, este aprendizado da língua-alvo, para alguns, ficou aquém do esperado, e esta deficiência na formação contribui para a insegurança que os alunos sentem em sala de aula, tanto em relação questões às pedagógicas, quanto às de língua:

[5] *Esperava que aprendêssemos mais sobre a língua propriamente dita, já que aprendemos bastante sobre cultura e literatura, nas aulas que vamos a dar, de línguas, sentimos falta de conteúdo que não vimos.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[6] *Esperava mais matérias de gramática.*

Joaquim Guedes

Apenas dois argumentaram, depois de começar o curso, ter interesse em aprender e aprimorar a língua para ensiná-la, embora não optassem pela licenciatura motivados pela vocação de ser professores, como se verifica nos seguintes depoimentos:

[7] *Comunicar-me com fluência na língua para poder ensiná-la, isto significava pronunciar os sons da língua corretamente, “dominar” a sua gramática e expressões idiomáticas, passando até quem sabe por uma nativa.*

Vanda

[8] *Aperfeiçoar-me no idioma e lecioná-lo.*

Pedro

Essa falta de motivação de quem está sendo formado para atuar como professor na rede pública de ensino é uma característica das licenciaturas atualmente e já havia sido advertida por Ortiz Alvarez (2010, p. 237), numa pesquisa que objetivou rever o papel dos

cursos de Letras na formação dos professores de línguas e na qual se questiona que a vocação não seja um requisito exigido nas licenciaturas. Observemos o seguinte extrato, muito revelador da desmotivação e do descompromisso que se constata nos cursos de Letras hoje:

[9] *Não, na verdade nunca pensei em dar aulas.*

Leo

Em síntese, quatro consideraram suas expectativas satisfeitas em relação à formação profissional, principalmente pela sua dedicação e pela complementação de estudos além da carreira; para dois participantes foram satisfeitas em parte; e para outro, suas expectativas iniciais não se correspondem aos resultados da sua formação. Seguem-se alguns exemplos:

[10] *Minhas expectativas foram satisfeitas, sem dúvida.*

Pedro

[11] *Sim. Porque me dediquei à área, não só na universidade, mas fora dela também, ao começar a trabalhar logo no 4º semestre.*

Indiano

[12] *Sim, porque creio que aprendi o que queria.*

Leo

[13] *Não. Porque, além de hoje não me parecerem as melhores expectativas, elas não dependiam apenas do máximo que eu pude atuar durante esse período, das disciplinas que me foram disponibilizadas a cursar ou das experiências que tive. Isto é, hoje em dia vejo que existem outras questões a mais (e tanto ou mais importantes) que ao ingressar no curso eu não tinha consciência, principalmente em relação à didática de línguas. Era necessário mais oferta e tempo de estudo (não apenas antes do ingresso no curso, mas principalmente durante o mesmo).*

Vanda

[14] *Não, as expectativas não foram feitas totalmente, justamente com relação ao aprendizado da língua em si.*

João Alfredo Junior de Muñoz

Para finalizar, gostaríamos de mencionar duas questões que chamaram a nossa atenção, as quais foram colocadas por um dos participantes. Para quem decide optar pelo

curso de Letras/espanhol ter conhecimentos sobre a língua e seu uso não é requisito, embora seja um conhecimento pressuposto pelos professores e facilite o seu aprendizado:

[15] [...] *para quem acaba de entrar na faculdade sem nenhum conhecimento fica difícil.*

João Alfredo Junior de Muñoz

Por um lado, esse excerto poderia estar refletindo uma das causas dos diferentes níveis de conhecimento da L-alvo com que os professores se deparam nas aulas; por outro, este participante aponta uma das dificuldades que já havia sido manifestada por pesquisadores da LA: a dissociação existente entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e o pouquíssimo tempo destinado à prática de sala de aula:

[16] *Considero uma ótima oportunidade [o estágio] para que possamos sair daqui pelo menos com alguma experiência.*

João Alfredo Junior de Muñoz

O depoimento acima revela a importância que o participante confere a esta disciplina na formação do professor de ELE. Além disso, evidencia quão precária se mostra dita formação em matéria pedagógica, ao asseverar que o estágio, único momento em que o aluno vivencia a prática real de sala de aula, lamentavelmente aporta, apenas, alguma experiência.

Com o objetivo de facilitar o conhecimento dos participantes, resumimos os perfis deles no seguinte quadro:

Participante	Pamela	Indiano	João Alfredo Junior de Muñoz	Joaquim Guedes	Leo	Vanda	Pedro
Idade	25	25	23	21	21	23	22
Sexo	F	M	M	M	M	F	M
Ano de ingresso no curso	2008	2008	2008	2008	2008	2008	2008
Motivação	Aprofundar os conhecimentos e mercado de trabalho.	Interesse pela língua e obter uma formação na área da linguagem.	Conhecimento prévio da língua.	Mercado de trabalho.	Afinidade, curiosidade e oportunidades de emprego.	Língua bonita, em auge, e oportunidade de estudá-la.	Aptidão e interesse pelo espanhol.
Expectativas iniciais	Falar e escrever bem.	Boa formação.	Aprender mais sobre a língua.	Estudar mais gramática.	Aprender a língua.	Adquirir fluência para poder ensiná-la, “dominar” a sua	Aperfeiçoar a língua para lecioná-la.

Expectativas finais		Satisfeitas	Satisfeitas	Não satisfeitas totalmente	Satisfeitas em parte	Satisfeitas	Não satisfeitas	Satisfeitas
Conhecimento da língua	Antes da licenciatura	-	x	x	-	-	-	x
	Durante a licenciatura	x	x	-	-	-	x	-
Experiência profissional além do estágio	x	-	x	-	x	-	x	x

gramática e  
expressões  
idiomáticas.

Quadro 1.5 Perfil dos participantes

### 3.3 Questionário 2

Esses sete participantes também responderam o questionário 2, composto por quinze perguntas abertas e dependentes, elaborado com o intuito de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. Para facilitar a análise, agrupamos os dados obtidos em quatro grupos categoriais:

- aprendizagem de ELE;
- competências: competência comunicativa/ competência textual;
- conectores; e
- licenciatura e formação.

Começaremos apresentando quais conhecimentos os participantes acreditam ter na/da língua e quais as dificuldades enfrentadas durante a aprendizagem. Posteriormente, deteremos nas perguntas que buscavam levantar informações acerca das questões foco desta pesquisa: CC, CT e conectores, bem como a avaliação que merece a grade curricular em relação às disciplinas que estimulam o desenvolvimento dessas competências e saberes. Por fim, apresentamos e discutimos as percepções dos licenciandos sobre a sua formação e o perfil e as competências que se esperam dos profissionais da linguagem.

#### 3.3.1 Aprendizagem de ELE

Com as perguntas 8 e 13 interessava-nos saber que conhecimento da língua os alunos consideram ter e quais dificuldades enfrentaram durante sua aprendizagem:

##### **8) Você acha que tem um domínio adequado do espanhol? Explique.**

Nesta pergunta todos responderam ter domínio da língua-alvo na qual foram formados, embora para a maioria este conhecimento se mostre insuficiente, não só para um usuário da língua, mas para um professor de ELE, como indicam os excertos a seguir:

[17] *Sim, tenho. Consigo me expressar bem na língua em contextos normais (sem o uso de gírias ou jargões regionais ou profissionais) inclusive fora do país e compreender hispano-falantes.*

Indiano

[18] *Creio que me falta um pouco de vocabulário e talvez alguns erros de gramática.*

[19] *Sim. Porém, me falta praticar mais.*

Joaquim Guedes

[20] *Adequado sim, para um lusofalante. Porém acredito que tenho muito a melhorar, pois falo relativamente bem.*

Leo

[21] *Para uma professora ideal, não. Ainda não reflito todas as características (competências, capacidades, conhecimentos) que compreendo como essências para um verdadeiro professor, mas tenho buscado melhorar a cada dia.*

Vanda

De acordo com esses exemplos, os formandos avaliam seu conhecimento e uso da língua como aprendizes e como professores de ELE em formação. A maioria se considera bem sucedido ou não no que diz respeito da habilidade oral. Merece destaque o excerto [21], pois evidencia que esta participante é ciente de que a formação profissional se sustenta no desenvolvimento de competências, como indicado pelas DCNs (2002, p. 2) e defendido por pesquisadores da LA. Destacamos ainda sua postura reflexiva no que diz respeito à formação e à busca constante de aperfeiçoamento. A falta de um conhecimento mais aprofundado de gramática e de oportunidades de uso real da língua em sala de aula foram deficiências reconhecidas pelos outros participantes, as quais aparecem mais detalhadas nas respostas à seguinte pergunta:

### **13) Que dificuldades você tem enfrentado na aprendizagem de ELE?**

Do total de participantes, dois declararam não ter tido dificuldades ou não ser de tanta importância para serem mencionadas; os cinco restantes alegaram problemas na aprendizagem e internalização do conteúdo gramatical:

[22] *Alguns itens de gramática, no momento de sua aplicação.*

Pamela

[23] *Dificuldade na nomenclatura. Às vezes sei do que se trata, sei utilizar, porém, não sei o nome do conteúdo.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[24] *Quando necessito ter certeza de alguma questão gramatical. A teoria nessa área parece ser bem menor que na língua portuguesa.*

Indiano

[25] *Além de uma prática mais real, o déficit de um conhecimento sistemático de algumas estruturas da língua.*

Vanda

É recorrente nas respostas o notável valor que os alunos outorgam aos aspectos gramaticais, ao domínio das regras e taxonomias da L-alvo; evidencia de que ainda persiste uma concepção gramaticalista de ensino/aprendizagem de uma LE. Como menciona Basso (2001, p. 92), nas universidades ainda se tem “uma concepção de linguagem que a vê [a LE] apenas como um sistema de regras a ser aprendido [...] restringindo-se o trabalho dos professores principalmente ao componente linguístico”. Esse conhecimento faz parte de uma competência linguística que resulta evidente quando o aluno “conhece e recita regras e generalizações”, porém, sem chegar a participar de interações reais e propositadas com os outros (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 22-23).

Por outra parte, destacam também como dificuldade as escassas chances de uma prática real da língua estrangeira em sala de aula, o que impede que os licenciandos alcancem níveis esperados de fluência na língua-alvo e não condiz com o a concepção de ensino da língua estrangeira objetivando a comunicação real estipulada nos PCNs (2000, p. 31). Como sugere Almeida Filho (1993, p. 31), a sala de aula pode e deve ser enxergada “como um cenário para interações sociais autênticas entre professores e alunos”, com grandes chances de promover sua aprendizagem/aquisição e o desenvolvimento de competências numa língua; no entanto, ao que parece, não é isso o que tem acontecido.

Outro elemento que chamou a nossa atenção, no trecho [24], tem a ver com a primazia, na grade curricular, de disciplinas de português em detrimento daquelas destinadas ao espanhol. Fato que já havia sido apontado por Paiva em 2004, ao se referir ao triste panorama das licenciaturas hoje:

[...] continuam as licenciaturas duplas e a parte mais afetada é a formação de professor de língua estrangeira, que, invariavelmente, não recebe a atenção adequada. Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular (PAIVA, 2004).

Pesquisadores da LA (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; PAIVA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2006; ORTIZ ALVAREZ, 2010) vêm sublinhando a fragilidade dos cursos de Letras decorrentes do pouco espaço destinado à L-alvo e da persistência de currículos defasados, pelo que se torna imperioso uma reformulação dos mesmos e dos projetos pedagógicos, no sentido de melhor adequá-los às necessidades e particularidades dos alunos de hoje e às exigências do mercado de trabalho.

### 3.3.2 Competências

Neste grupo incluem-se as perguntas 5, 6, 7, com as quais buscávamos informações acerca de tópicos relevantes para a pesquisa:

#### Competência Comunicativa

##### 6) Explique que entende por competência comunicativa.

Nesta pergunta, na qual solicitávamos aos participantes uma definição do construto, todos apontaram elementos contidos nas acepções oferecidas por diversos teóricos: capacidade de entender e ser entendido e capacidade e uso da língua em situações reais de comunicação, como demonstram os excertos a seguir:

[26] *A capacidade de compreender e ser compreendido.*

Pedro

[27] *A competência que abarca os contextos de comunicação, que prepara o aluno para várias situações reais de comunicação.*

Leo

[28] *A capacidade que tem um falante de um idioma de utilizar a língua, seja ela escrita ou falada, entendendo ao outro e se fazendo ser entendido.*

Indiano

Embora os participantes concordem que ser comunicativo numa língua implica entender e ser entendido em situações de uso real, eles não foram capazes de elencar as competências que fazem parte deste abrangente construto, o que revela um conhecimento superficial e incompleto a respeito das teorias que sustentam os paradigmas atuais de formação de professores. Apenas uma participante mencionou os conhecimentos linguísticos e culturais como constituintes da CC, ao considerar esta competência como o “Domínio

linguísticocultural nas interações orais”, restringindo-a, contudo, ao desempenho oral, como erroneamente é entendida em ocasiões.

Cabe destacar que um dos participantes, além de conceber o construto como uma competência do usuário, o considera uma possibilidade de o professor de criar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competência comunicativa em sala de aula. Não basta que o professor seja capaz de participar com sucesso de qualquer intercâmbio comunicativo, ele constitui o principal insumo para que os alunos sejam capazes de desenvolverem competências na língua meta<sup>29</sup>. Como sublinha Ortiz Alvarez (2010, p. 248), ao profissional de línguas compete, também, “ensinar o aluno da escola a *usar a língua estrangeira como uma nova forma de comunicação*” (grifos da autora). Vejamos o depoimento deste participante:

[29] *Seria a capacidade de comunicar-se, de ensinar a se comunicar.*

João Alfredo Junior de Muñoz

### **Competência Textual**

Nas respostas à pergunta 7) **Explique que entende por competência textual**, que demandava a formulação do conceito de CT, os participantes argumentaram entender esta competência como atrelada à capacidade que todo falante deve ter a fim de lidar com textos pertencentes a diversos gêneros. Cabe destacar que somente dois participantes fizeram referência às suas qualidades: afinal, todo texto é relevante, compreensível e claro em virtude, não só dos nossos conhecimentos, mas da sua coerência e coesão, fato que não foi reconhecido pela maioria:

[30] *A capacidade que tem um falante de um idioma de se expressar por meio de um texto de maneira compreensível ou compreender um, nas várias formas possíveis da área textual.*

Indiano

[31] *Aquela voltada à compreensão e elaboração de textos.*

Leo

[32] *Capacidade de ler um texto e compreendê-lo, assim como produzir um.*

Pedro

---

<sup>29</sup> Almeida Filho, comunicação pessoal, in ALVARENGA, 1999, p. 43.

Nestas definições, ainda que de forma fragmentada, foram contempladas as habilidades que pesquisadores de diversas áreas (BACHMAN, 1990; FÁVERO, 2002; MARCUSCHI, 2008; ALMEIDA FILHO, 2009) incluem em suas propostas conceituais: compreensão, leitura e produção – entendida nos depoimentos acima como produção escrita. Mas, quer nos parecer que os participantes refletem uma concepção errada do que seja esta competência, no sentido de que a restringem à língua escrita; fato que decorre da concepção errônea de texto como unidade própria apenas desta modalidade. Trata-se de um equívoco comum de muitos pesquisadores que confusamente relacionam texto com escrita e fala com oralidade, como se observa nas seguintes definições:

[33] *Domínio linguísticocultural da escrita nos diferentes tipos e gêneros textuais.*

Vanda

[34] *Seria a capacidade de compreender textos e poder os escrever.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[35] *Escrever um texto claro em espanhol.*

Pamela

Com base nos excertos analisados podemos concluir que, embora os alunos tenham apontado elementos que fazem parte desta competência na tentativa de elaborar o conceito, esperavam-se respostas mais elaboradas e um conhecimento mais aprimorado das questões de linguagem, pois não podemos perder de vista que se trata de licenciandos em fase de conclusão de seus estudos, futuros profissionais de línguas estrangeiras.

A pergunta número 5 tinha por objetivo conhecer que avaliação merece a atual grade curricular para os alunos e se, de fato, existem disciplinas que contribuem para o desenvolvimento de ambas as competências – comunicativa e textual. Voltemos à pergunta:

**5) Como avalia a grade curricular do curso? Considera que as disciplinas da grade curricular do curso de Letras/espanhol contribuem para o desenvolvimento das competências textual e comunicativa?**

**Sim. Quais? Por quê?**

**Não. Por quê?**

Como podemos ver, esta questão ainda incluiu duas perguntas dependentes: no caso da resposta ser positiva, os participantes deveriam informar o nome dessas disciplinas e

fundamentar sua resposta; se for negativa, também se solicitava sua argumentação. Dois participantes não responderam à pergunta referida à avaliação da grade curricular. Receamos que tenha sido pelo fato de se encontrar muito próxima da outra pergunta, o que pode ter desviado sua atenção.

De acordo com Almeida Filho (2008, p. 36), “Na forma como são hoje conhecidos, os cursos convencionais de Letras não podem mais corresponder às exigências do mundo profissional”, e uma das alternativas propostas para mudar esta realidade é a reforma do currículo, que se mostra ineficiente na formação dos alunos como professores de LE. Com base nos depoimentos, constatamos que os estudantes consideram a atual grade curricular do curso de Letras/espanhol “razoável”, como indicado por um dos participantes, mas não suficiente, e um dos motivos citados é a falta de disciplinas que viriam a completar sua formação:

[36] *Em relação às disciplinas OBRIGATÓRIAS, a grade é regular.*

Vanda

[37] *Há necessidade de outras matérias.*

Pedro

Outro participante declara que a grade não responde completamente às expectativas e necessidades dos licenciandos, sobretudo pela falta de disciplinas que, por um lado, estimulem o desenvolvimento e prática das habilidades orais e, por outro, forneçam uma preparação pedagógica que capacite o aluno para agir em sala de aula. Observemos a citação abaixo:

[38] *A grade é relativamente boa, mas acredito que seria importante haver mais disciplinas voltadas à didática em si, assim como uma maior importância à competência oral.*

Leo

Há, inclusive, quem proponha novas disciplinas a serem contempladas no curso:

[39] *Creio que faltam disciplinas obrigatórias. Por exemplo, muitos alunos têm grande dificuldade com as literaturas por falta de um bom conhecimento histórico. Ao menos introdução à História deveria ser cobrado.*

Pamela

De forma geral, os formandos coincidem em que as disciplinas da grade curricular contribuem com o desenvolvimento das competências textual e comunicativa – embora não especifiquem de que forma - e, dentre elas, citam as seguintes: Prática de Textos, Metodologias de Análise de Textos em Espanhol, Expressão Escrita do Espanhol, Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito, Civilizações Hispânicas, Estágio Supervisionado e, com menos ênfase, as Literaturas. No entanto, dois participantes alegam que estas matérias se preocupam mais com a CC, menosprezando assim a CT. Seguem-se excertos que apoiam estas conclusões:

[40] *Principalmente nas competências comunicativas. Falar o tempo todo em espanhol auxilia no desenvolvimento do idioma.*

*Não exercito minha competência textual. Faltam textos motivadores.*

Pamela

[41] *Comunicativa, pois a maneira como as aulas são dadas favorecem esta competência.*

*[...] a abordagem comunicativa é tão visada que a textual fica esquecida.*

João Alfredo Junior de Muñoz

Como já foi comentado num dos tópicos da fundamentação teórica, a CT é um saber que faz parte da CC, portanto agir comunicativamente numa língua implica no desenvolvimento da competência textual, sendo que toda comunicação se dá por meio de textos, orais ou escritos. Ao que parece, novamente nos encontramos perante uma confusão conceitual: a maioria dos alunos vincula a CC ao discurso oral, e concebe a CT como aquela que só pode ser trabalhada em textos escritos.

Outra participante considera que estas competências são desenvolvidas apenas parcialmente e fundamenta sua resposta da seguinte forma:

[42] *Apenas as disciplinas obrigatórias, mesmo as de 6 créditos (que representam as de maior carga horário), não refletem um desenvolvimento real e pleno de todos os tópicos de suas ementas, os quais por sua vez incluem obviamente o desenvolvimento das competências citadas – além do tempo, pesa ainda a quantidade de alunos e o desnivelamento entre os mesmos.*

Vanda

O excerto [42] nos pareceu muito revelador do *status quo* da licenciatura em estudo. Como indica a participante, as ementas incluem o desenvolvimento destas competências, porém, a prática da sala de aula revela que não existe um diálogo entre o que se planeja e o que se faz. Conforme Teixeira da Silva (2008, p. 396), “[...] há um enorme descompasso entre o que a literatura aponta como ideal, ou seja, um ensino voltado para o uso da língua, e o que realmente acontece na sala de aula”. Mencionamos ainda outros entraves que, segundo esta participante, impedem uma formação de qualidade na área da linguagem: a falta de tempo, o grande número de alunos e os diferentes níveis de língua dos estudantes; deficiências apontadas por Basso na sua tese de doutorado (2001, p. 33).

### 3.3.3 Conectores

As perguntas 9, 10, 11 e 12 tinham por objetivo levantar informações-chaves para esta pesquisa. Procurávamos saber 9) se os alunos tinham conhecimento dos conectores na língua em que estavam sendo formados; 10) que entendiam por conector; 11) se durante o curso alguma disciplina abordou seu ensino; e, por último, 12) se consideravam importante conhecer os conectores e seus usos para a comunicação e por quê. Na sequência recordamos as perguntas:

**9) Conhece os conectores em língua espanhola? Exemplifique.**

**10) Defina que entende por conector.**

**11) Durante o curso alguma disciplina abordou o ensino dos conectores? Qual? Explique.**

**12) Em sua opinião, conhecer os conectores bem como seus possíveis usos é importante para se comunicar numa língua estrangeira? Por quê?**

Em resposta à interrogante 9, todos disseram conhecer os conectores em ELE e num elenco destas unidades incluíram os seguintes elementos: *y, todavía, aún, sin embargo, ademais, nada más, apenas, no obstante, pero, mas, sino, además*. Como podemos observar, nem todos são considerados conectores; a maioria encaixa-se dentro do grupo de advérbios e conjunções, os quais, pela sua funcionalidade e falta de gramaticalização, não chegam a ser considerados conectores. Estes resultados evidenciam que os conectores e marcadores discursivos em geral, quando abordados nos cursos de formação de professores, são concebidos desde uma perspectiva restrita e tradicional, considerando-os ainda dentro das partes da oração; e há até quem confundiu sua grafia (*ademais*).

Do total de participantes, 4 conseguiram exemplificar alguns dos conectores em língua espanhola de forma correta, ao parecer, os de uso mais frequente: *sin embargo, además, no obstante*, levando em consideração que ao menos um deles se repetiu em todas as respostas.

Cabe ressaltar que, desses quatro, um estudante foi capaz de classificá-los de forma correta de acordo com a classificação proposta por Martín Zorraquino e Portolés (1999), adotada nesta investigação, e ainda apontou a heterogeneidade classificatória que os caracteriza. Fazemos a ressalva de que o seminário de marcadores discursivos observado na disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol esteve a cargo deste estudante, pelo que o acertado desta resposta não nos surpreende, muito pelo contrário, nos reafirma a necessidade de se incluírem estas questões textuais nas disciplinas da grade curricular. Resta constatar se este conhecimento é também de uso, não se limitando somente ao domínio das nomenclaturas, como veremos mais adiante na análise e discussão dos resultados dos exercícios:

[43] *Há muitos conectores. A designação inclusive sofre variação, quando são comparados diferentes teóricos. Há por exemplo de tipos aditivos, como además; consecutivos, como por tanto, por lo tanto, pues; e contra-argumentativos, como sin embargo.*

Indiano

Diante destas respostas se pode ter uma ideia acerca do conhecimento real da língua-alvo dos participantes, pois a maioria considera ter domínio adequado do espanhol, apontando que lhes falta mais um pouco de prática e algum conhecimento de vocabulário, como evidenciam as respostas à pergunta 8 deste questionário; no entanto, quando solicitados a listarem os conectores em ELE não foram capazes de fornecer uma lista correta e consistente destas unidades. Este fato constatado é preocupante, pois eles mesmos não percebem a fragilidade de sua CTD. Por outra parte, surge um questionamento: de que forma conseguirão comunicar-se de forma coesa e coerente quando desconhecem as unidades responsáveis por estas qualidades dos textos?

Mais uma vez, por meio de respostas muito pobres que não condizem com o conhecimento esperado de alunos de Letras, os participantes indicaram elementos esparsos no esforço de construir o conceito de conector na pergunta 10: a sua importância na consecução da coesão e coerência de um texto, sua condição de elemento de amarre e sua função no estabelecimento das relações de causalidade, consequência e contraste entre as diferentes

partes de um texto. Como veremos nos exemplos abaixo, nenhum deles foi capaz de oferecer uma definição completa do termo:

[44] *A expressão que ajuda na coesão e coerência de um texto.*

Pamela

[45] *Termos que no discurso servem para vincular ideias.*

Indiano

[46] [...] *são palavras utilizadas para poder dar uma seqüência harmoniosa ao texto e para evitar repetições entre outras coisas mais.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[47] *Es una ligación entre oraciones que revela causalidad, consecuencia, adversidad etc.*

Joaquim Guedes

[48] *O que dá coesão a um texto, o que liga idéias.*

Leo

Note-se nestes excertos que, de forma geral, todos coincidem em que se trata de palavras ou expressões cuja função é a de conectar, estabelecer vínculos entre as ideias, contribuindo com a seqüência harmoniosa de um texto, ou seja, possibilitando sua coesão e coerência. Constatamos também que nas definições do construto CT oferecidas pelos participantes no quesito 7, nenhum deles estabeleceu um vínculo entre dita competência e as propriedades coesão e coerência, dentre outras, embora tenham apontado a compreensão e clareza como qualidades necessárias para a comunicação. Entretanto, as respostas acima nos revelam que todos reconhecem o valor dos conectores para o estabelecimento da coesão e coerência de um texto, e há quem vá mais longe e indique as relações semânticas pelas que são responsáveis: “causalidad, consecuencia, adversidad”. Em síntese, os alunos não estabelecem um vínculo entre a CT e as propriedades textuais coesão e coerência, e sim, entre elas e os conectores, o que nos faz pensar que desconhecem a ligação intrínseca que existe entre todos estes elementos - se pensarmos que os conectores auxiliam o falante/escritor na produção e compreensão de textos, orais e escritos, harmoniosos, conectados, coesos e coerentes. Por outra parte, esta capacidade e possibilidade de criar e compreender textos coesos e coerentes decorre de quão desenvolvida tivermos a nossa competência textual/discursiva.

Muito relacionada com a pergunta anterior, na questão 12 nos interessava conhecer a opinião dos licenciandos em relação à importância do uso dos conectores. Vejamos algumas das respostas:

[49] *Mais que importante, é essencial para expressar um bom desempenho linguístico, pois tem a capacidade de aclarar e complementar as ideias que buscamos expressar. Além do mais, tendem a evitar questões de duplos-sentidos e dão mais validade e melhor elaboração ao nosso discurso.*

Vanda

[50] *É muito importante, talvez não para falar porém, é de extrema necessidade conhecê-los para compreender alguém em algum texto.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[51] *Não creio que o conhecimento aprofundado da teoria, mas um conhecimento prático, de modo que entrem naturalmente na fala e na escrita.*

Indiano

[52] *Sim. Sobretudo na modalidade escrita.*

Joaquim Guedes

[53] *Sim, pois sem eles não podemos estruturar um texto coerente.*

Pedro

Como evidenciam os excertos acima, todos coincidiram em que estes elementos são fundamentais para a comunicação, não só para compreender a quem ouvimos ou lemos, mas para fazer-nos compreender, desambiguando e melhor explicitando nossas intenções; porém, é conveniente fazer alguns comentários a respeito.

Concordamos com as respostas de [50] e [52], pois os conectores são mais frequentes na escrita precisamente pelas características desta modalidade, onde escritor e leitor precisam recorrer a todos os mecanismos linguísticos possíveis a fim de melhor produzir e compreender os sentidos veiculados num texto, mas isso não quer dizer que estas partículas sejam desconsideradas na fala. Como já explicitamos, cada modalidade prioriza o uso de determinados conectores em função dos efeitos procurados.

Por outra parte, se bem é certo que os conectores são de extrema importância na produção dos textos, como afirma o participante em [53], não devemos esquecer, como foi

discutido no referencial teórico deste estudo, que a coerência de um texto depende também de outros elementos, pelo que podem existir textos desprovidos de conectores, de signos de pontuação e, até mesmo, de uma aparente sequência de sentidos, e ainda assim, continuam sendo coerentes.

Finalmente, gostaríamos de tecer alguns comentários em relação à resposta de Indiano. Segundo este participante, mais do que aprofundar na teoria acerca destas unidades do discurso é importante saber usá-las na prática, e concordamos com este ponto de vista: os conectores funcionam para comunicar-nos de forma coerente; e coesão e coerência são resultados e não objetivos, “não se fala ou escreve buscando-as, mas são o resultado de quando nos comunicamos”<sup>30</sup> (PORTOLÉS, 2011), pelo que saber de memória sua classificação e taxonomias não resulta relevante, inclusive porque este saber meta não implica num uso adequado. Todavia, em se tratando de um curso de formação de professores, consideramos que este saber não deve limitar-se ao uso; o professor precisa dominar a teoria, não só para se sentir mais seguro em sala de aula, senão porque deve estar preparado para os imprevistos da prática e não subestimar a inteligência de seus alunos. Como afirma Almeida Filho (1993, p. 20), toda vez que o professor tiver desenvolvido sua competência comunicativa na língua estrangeira, aliada a uma competência implícita – baseada nas suas crenças, intuições e experiências -, ele já pode começar a ensinar a L-alvo, porém “num sentido básico ou tosco de ensinar”. O professor deverá sempre se sentir incomodado com a sua prática, buscando oportunidades de atualização e estando sempre em contato com as teorias da linguagem. Chama-nos a atenção que este participante tenha apontado a falta de teoria como dificuldade no seu aprendizado de ELE, na pergunta 13, e agora não a considere relevante, o que nos leva a supor que está se enxergando apenas como aprendiz e não como futuro professor.

Com a pergunta número 11 nos interessava conhecer, segundo a perspectiva dos alunos, se durante o curso alguma disciplina tinha abordado o ensino dos conectores. Solicitávamos ainda o nome da disciplina e que os participantes explicassem sua resposta.

Metodologias de Análise de Textos em Espanhol foi mencionada por 6 dos participantes como a disciplina que privilegia o ensino/aprendizagem dos conectores, e desse total, um argumentou que deveriam existir outras matérias que incluíssem o trabalho com

---

<sup>30</sup> Do original: “No se habla o escribe buscándolas sino que son el resultado de cuando nos comunicamos” (comunicação pessoal).

estes elementos. Lembramos que a referida disciplina somente neste curso passou a ser ministrada desde uma perspectiva textual. Outro dos participantes, além desta disciplina, também indicou Gramática Comparada Espanhol-Português, fazendo a ressalva de que estas partículas são tratadas “em matérias gramaticais, mas muito pouco”. “Gramática da Língua Espanhola, Gramática Comparada Espanhol-Português e, em especial e fora da grade obrigatória, Expressão Escrita da Língua Espanhola” foram as disciplinas elencadas por uma das participantes que, a diferença dos outros, não cursou *Metodologias...*, por isso receamos que não a tenha mencionado.

De acordo com estes depoimentos, embora dois participantes tenham argumentado que os conectores são pouco abordados nas disciplinas, por sinal, insuficientes em número, a maioria coincide em que, dentro da grade curricular do curso, o estudo dos conectores é contemplado em várias disciplinas; um resultado que nos faz questionarmos: se são contemplados, como se explica que os participantes não sejam capazes de oferecer um elenco mínimo correto dos conectores em ELE, muito menos de fornecer uma definição bem elaborada que contemple todos os elementos que fazem parte do construto competência textual?

### **3.3.4 Licenciatura e formação**

Por fim, esta última categoria foi estabelecida com base nas perguntas 1, 2, 3, 4, 14 e 15, que voltavam sua atenção para o curso de Letras/espanhol da universidade pesquisada, a formação que vem sendo oferecida nele, os requisitos e competências necessárias a um professor de língua, o perfil que se exige dele e as dificuldades enfrentadas pelos participantes durante sua formação inicial. Como explicitamos no capítulo metodológico, algumas perguntas voltavam sobre o mesmo assunto a fim de coletar informações sobre um mesmo tópico desde perspectivas diferentes. Assim sendo, as questões 1, 14 e 15 indagavam acerca da formação, linguística e pedagógica, oferecida no curso; e 2, 3 e 4, abordando o assunto de diferentes formas, se interessavam por conhecer, segundo a opinião dos alunos, quais competências e conhecimentos todo professor de espanhol ideal deveria possuir, ou seja, qual o perfil esperado do profissional de LE.

Nas respostas à pergunta **1) Considera que o curso lhe oferece uma preparação adequada para enfrentar a vida profissional? Por quê?**, todos os participantes demonstraram não se sentirem satisfeitos com a sua formação e várias causas foram

mencionadas, em relação aos conhecimentos da língua, por um lado, e à preparação teórico-pedagógica, por outro, como se observa nos excertos a seguir:

[54] *Em relação à língua e didática não. Durante o curso nos é indicado onde e como pode(re)mos nos preparar, mas sempre com um caráter de complementação ao que a academia “pode” nos oferecer. Durante a licenciatura, em relação à parte que tem cabido à faculdade, a preparação não é a melhor possível.*

Vanda

[55] *Quanto ao estágio sim, porém, quanto ao ensino da língua espanhola, creio que faltam mais disciplinas.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[56] *Sim, porém incompleta. Falta uma formação teórica mais sólida e mais prática e teoria didática.*

Pedro

Embora nenhuma formação seja completa, precisamente porque o curso de Letras constitui apenas o começo de uma longa caminhada que, como sugere Almeida Filho (2006, p. 9), “se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”, o certo é que corresponde à universidade oferecer uma formação acadêmica que prepare os alunos para adquirirem e desenvolverem competências que lhes permitam atuarem como profissionais, e estas competências, em se tratando de futuros professores de LE, abarcariam, principalmente, as áreas da linguagem e da pedagogia.

Tais dificuldades também foram apontadas por outro dos participantes, quem, ademais, faz uma crítica ao fato de não se exigirem conhecimentos e aptidão na L-alvo antes de começar o curso, bem como ao currículo no que diz respeito das competências a serem desenvolvidas e à prática de ensino que ocorre sob a forma de Estágio Supervisionado:

[57] *Não considero, por alguns motivos. Um deles, o curso [...] permitir que pessoas altamente cruas na língua espanhola entrem para o curso e, durante a vida acadêmica, a universidade não se preocupa em saber se a pessoa desenvolveu as competências mais básicas no idioma. Além disso, o currículo apresenta falhas e, o fato de que a prática de estágios só comece no final do curso, depois de se ter visto toda a teoria, creio que prejudica a formação. Se*

*começasse cedo a prática, creio que seria importante para o desenvolvimento do aluno durante a carreira na universidade e poderia lhe dar mais segurança na hora de enfrentar uma sala de aula no futuro.*

Indiano

De acordo com este fragmento, o conhecimento prévio da língua como requisito da licenciatura, a preocupação da universidade - por meio dos formadores e do currículo - com o desenvolvimento de “competências básicas” na LE e a articulação das disciplinas teóricas com a prática de ensino, iniciada no começo do curso, garantiriam uma formação de qualidade no interior do curso de Letras em estudo, como salientado por Ortiz Alvarez (2010, p. 249).

Na questão 15 também nos interessava coletar informações acerca da formação profissional, mas com destaque para o conhecimento da língua. Lembremos a pergunta:

**15) Considera que o curso de Letras/espanhol é suficiente para dominar a língua e ainda para ensiná-la em sala de aula? Justifique sua resposta.**

Os resultados corroboram as informações coletadas na pergunta anterior em relação à formação linguística deficitária que alegam os licenciandos, ora por falta de um conhecimento prévio da/na L-alvo não exigido como requisito, ora pela falta de disciplinas que compreendam o desenvolvimento de competências em relação à língua e ao seu ensino, o que tem feito com que os alunos tenham procurado complementar sua formação para além do curso:

[58] [...] *Sempre temos que procurar aprofundamento em cursos extra-classe para aprender e ensinar. O tempo na Universidade é insuficiente para isso.*

Pamela

[59] *Não. Creio que o curso deveria dar maior ênfase à aprendizagem da língua em seu decorrer.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[60] *Logicamente não. A carga horária não é suficiente para dar conta do ensino básico, intermediário e avançado de espanhol e ainda preparar para a licenciatura. Por isso reconheço que há uma falha na universidade em permitir que as pessoas entrem sem conhecimento no idioma. Para entendermos melhor o*

*absurdo, a universidade não exige sequer que o aluno que deseja estudar espanhol faça na prova do vestibular ou PAS ou proveniente das vagas remanescentes dedicadas ao ENEM, a língua espanhola. Ou seja, um aluno pode entrar para o curso de Letras/Espanhol optando na prova de seleção pela língua francesa.*

Indiano

[61] *Não. É necessário conhecer a língua previamente e buscar atualizar-se ao longo da carreira.*

Pedro

Nestes excertos é recorrente a opinião dos estudantes em relação ao conhecimento prévio do espanhol que deveria ser exigido antes de começar o curso. Por outra parte, argumentam que as disciplinas da grade curricular e a carga horária são insuficientes para os alunos adquirirem conhecimentos aprofundados da/na língua-alvo, requisito básico da profissão. Estes comentários reafirmam o pressuposto de Basso (2008, p. 149) quando afirma que, embora “ter algum domínio da língua que ensina, saber falar sobre ela, ou ainda conhecer algumas regras culturais que a regem, não significa alcançar o discurso da e na LE”, o certo é que “o conteúdo de sua disciplina é o mínimo que todo professor profissional deveria ter”.

De acordo com Paiva (2004, p. 76), “A legislação nunca se preocupou com a formação do professor em LE e nunca definiu a porcentagem de horas que deveria ser destinada para essa formação”. A concepção flexível do curso de Letras, de acordo com as DCNs (2001, p. 31), responsabiliza de forma absoluta as instituições de ensino pelo planejamento do currículo. Infelizmente, como já foi apontado nesta pesquisa, nos cursos de Letras destina-se pouquíssimo espaço à LE; descaso que se reflete em currículos atrasados, incapazes de oferecer uma boa formação na L-alvo, muito menos de estimular o necessário diálogo que deve existir entre a teoria e a prática.

Analisando estes depoimentos, percebemos que entram em contradição com as repostas coletadas na pergunta 3 do primeiro questionário. Surpreende-nos que quase todos os alunos tenham alegado se sentirem satisfeitos em relação à suas expectativas, no momento de conclusão de estudos, e que nas questões 1 e 15 do segundo questionário que acabamos de analisar predominem os depoimentos que avaliam a grade curricular como insuficiente não só para aprender a língua, mas para agir profissionalmente em sala de aula.

Com a questão 14 pretendíamos aprofundar sobre as dificuldades que os alunos haviam enfrentado durante sua formação como professores de ELE:

**14) Que dificuldades você tem enfrentado na sua formação como professor de espanhol?**

Os participantes, ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas durante a sua formação como professores, responderam da seguinte forma:

[62] *Desenvolvimento de didáticas de ensino. Tenho um método clássico para dar aulas.*

Pamela

[63] *As dificuldades estão relacionadas mais há questões de motivação pessoal. Um aluno futuro professor e um professor precisam estar sempre motivados.*

Indiano

[64] *Apenas com vocabulário e nomenclatura. Isto se resolve estudando antes de dar a aula.*

João Alfredo Junior de Muñoz

[65] *Interesse dos alunos.*

Joaquim Guedes

[66] *Didática.*

Leo

[67] *Não me considero didático para uma aula de idiomas. Talvez para uma aula de história sim.*

Pedro

[68] *Além dos fatores citados na última questão, a falta da questão de foco da academia em uma formação didática real.*

Vanda

Como podemos perceber, as declarações dos participantes confirmam as informações coletadas nas perguntas anteriores. Dois participantes mencionaram como dificuldades a falta de motivação, tanto por parte do professor como por parte do aluno. Outro participante,

movido quiçá por uma concepção gramaticalista de língua e ensino, alegou falta de vocabulário e de um conhecimento metalinguístico, deficiências que, segundo ele, são minimizadas com uma simples preparação antes da aula. Finalmente, quatro participantes indicaram a necessidade de se ter contato mais cedo com metodologias de ensino/aprendizagem de línguas e com a prática real de sala de aula, como era de se esperar.

As perguntas 2 e 4 procuravam informação acerca dos saberes e competências que deve possuir um professor de espanhol:

**2) Que conhecimentos deve dominar um (bom) professor de espanhol?**

**4) Que competências você considera que um professor deve dominar para ensinar língua estrangeira (espanhol neste caso)?**

As respostas dos participantes, embora algumas tenham ressaltado novamente a necessidade de conhecimentos de didática e da língua, principalmente no que tange à gramática, foram extremamente reveladoras desse profissional contemporâneo que desejamos e esperamos, comprometido com as necessidades da sala de aula e com o complexo processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Vejamos quais os conhecimentos e competências elencados pelos participantes:

[69] *Vocabulário e gramática.*

Pamela

[70] *Conhecimento linguístico (sintaxe, semântica, morfologia), literário, didático e cultural.*

Pedro

[71] *Conhecimentos sobre as culturas hispanas, as variedades do idioma, as competências oral, escrita, de leitura, auditiva e de vocabulário em nível avançado.*

Indiano

[72] *Didática; carisma; língua-meta.*

*Saber lidar com diversas divergências pedagógicas; possuir grande inteligência emocional; conhecer bem o que se vai ensinar.*

Leo

[73] *Primeiro, conhecimentos gerais, de mundo, cultura, literatura, cidadania, etc. Depois conhecimentos linguísticoculturais e por fim conhecimentos didáticos gerais e de didática de línguas.*

*Ele deve apresentar domínio teórico e prático linguístico e dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. É essencial que ele seja um profissional humano.*

Vanda

Os dados acima revelam que para estes alunos existem requisitos básicos a serem cumpridos por um professor de ELE no que diz respeito a conhecimentos aprofundados de pedagogia e da língua objeto de ensino nas suas diversas modalidades, traços compartilhados tanto por pesquisadores da LA (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992, p. 49; PAIVA, 2005, p. 6) como pelas DCNs para os cursos de Letras (2001, p. 30) e para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (2002, p. 3), ao esboçarem o perfil que consideram deve caracterizar os licenciados em Letras.

Entretanto, há de se destacar que o conhecimento gramatical ainda é muito valorizado pelos professores em formação, o que revela uma concepção de língua e de ensino/aprendizagem ainda muito calcada em moldes tradicionais que não se corresponde com o paradigma comunicativo atual de ensino de línguas,

[...] que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais [...] (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

Além dos já mencionados, os participantes listam outros saberes e qualidades que fazem deste professor um profissional: humanismo, papel social como educador, competência teórica acerca dos processos de ensinar e aprender uma LE, carisma, disposição e capacidade de tomada de decisões para contornar as por vezes inesperadas situações que caracterizam o cotidiano escolar. Cabe ressaltar ainda, conforme exposto pela maioria dos participantes, o seu entendimento de que a língua é a representação de uma cultura dada, portanto, ensinar e aprender uma língua implica dialogar com outra cultura, daí que essas noções sejam entendidas hoje como indissociáveis (BASSO, 2008, p. 129).

Estreitamente relacionada com as perguntas anteriores, a terceira questão solicitava aos participantes que opinassem acerca do perfil ideal de um professor de LE. Além das qualidades já mencionadas, alguns participantes aportaram novos elementos que merecem destaque, mas antes convém lembrar a pergunta:

**3) Em sua opinião, qual o perfil ideal de um professor de línguas estrangeiras?**

[74] *Comunicativo.*

Pedro

[75] *Dinamico, que deixe o aluno participar e aprender com seus próprios méritos, que saiba ministrar aulas em qualquer ambiente.*

Pamela

[76] *Alguém que saiba ensinar a língua em todas suas nuances, sem preconceitos lingüísticos e de maneira eficaz.*

Leo

[77] *Sendo brasileiro ou nativo de espanhol, deve ter bom desempenho em ensinar; ter conhecimentos da língua materna do aluno; ser motivador, passando sempre segurança ao aprendiz; desejar e se interessar por uma formação contínua.*

Indiano

[78] *Um profissional engajado: em constante aperfeiçoamento e atualização de sua formação, “viajado”, conhecedor das principais e novas tendências e legislações para o ensino de línguas estando isto intercalado com sua prática docente e de pesquisa.*

Vanda

Como se pode observar, para os participantes desta pesquisa todo professor em (pré)serviço deve caracterizar-se por possuir conhecimentos aprofundados, não só da língua que vai lecionar, mas da LM de seus alunos, em termos de sua estruturação, modalidades, variantes linguísticas e culturais, como estabelecem as DCNs para os cursos de Letras (2001, p. 30), e esta concepção de ensino de LE supõe uma atitude de respeito e aceitação do outro. Por outro lado, este conhecimento da língua não deve ficar restrito às suas regras gramaticais e ao domínio do vocabulário; em consonância com o paradigma atual de formação de

professores, espera-se um profissional comunicativo que possibilite os alunos aprenderem, adquirirem e vivenciarem esse novo sistema para a comunicação. Além disso, almeja-se também uma versão de profissional conhecedor das ‘maneiras’ de conduzir a sala de aula propiciando oportunidades de participação como via eficaz para o aprendizado. Por fim, segundo os depoimentos citados, anseia-se um professor reflexivo, responsável e comprometido com sua profissão, gerenciador da sua formação continuada e em contato constante com as teorias e pesquisas que fundamentam seu agir em sala de aula e, ainda, capaz de articular ensino, pesquisa e extensão, cuja indissociabilidade implica numa formação interdisciplinar de alto nível, à altura das necessidades atuais (DCNs, 2001, p. 29).

Apesar deste amplo elenco de saberes e qualidades que deve caracterizar qualquer professor de LE, devemos destacar que nenhum participante foi capaz de estabelecer um elo entre eles e as competências, configuradas hoje como o centro de todo processo de formação e ensino/aprendizagem de línguas. Esta constatação nos revela que a formação que se vem oferecendo, ainda calcada numa concepção tradicional de formação de professores, não se rege pelo estipulado nas DCNs (2001) e PCNs (1999) e dificulta o acesso dos alunos às teorias mais recentes da área.

No entanto, fazendo esta ressalva sobre a ausência da noção de competência nas respostas dos alunos, podemos concluir que o perfil construído a partir dos elementos apontados por eles se corresponde, em linhas gerais, com o perfil almejado nos documentos legais que orientam a formação de professores nos cursos de Letras e o trabalho educacional na rede pública de ensino; coincide também com aquele cobiçado pelos pesquisadores da LA e pela sociedade em geral. Diante do exposto podemos concluir que, muito embora a formação no interior dos cursos de Letras, espanhol neste caso, seja precária ou aquém do (idealmente) proclamado pelas instituições e esperado pelos alunos, os licenciandos são cientes, tanto das competências e qualidades que devem caracterizar qualquer profissional da linguagem quanto das deficiências de sua formação, especialmente no tocante ao conhecimento da língua e às questões pedagógicas, o que para alguns resulta num incentivo para aperfeiçoar e desenvolver seus conhecimentos.

### **Considerações parciais**

Nesta seção analisamos as informações coletadas por meio da aplicação de dois questionários: o primeiro nos permitiu configurar o perfil dos participantes; já o segundo buscava levantar informações acerca de tópicos relevantes para o andamento desta pesquisa:

- Aprendizagem de ELE;
- Competências: competência comunicativa/ competência textual;
- Conectores; e
- Licenciatura e formação.

Estas quatro categorias estão estreitamente relacionadas, pois as perguntas concernentes à formação oferecida ao longo da licenciatura evidentemente trariam à tona questões relativas à aprendizagem da língua. Por outra parte, o conhecimento adquirido na L-alvo necessariamente incluiria o desenvolvimento ou não de CC, objetivo maior do processo de ensino de uma LE. Como salientado por vários pesquisadores, esta possibilidade e capacidade de interagir comunicativamente numa língua pressupõe o desenvolvimento de certas competências, dentre elas, a textual (textual/discursiva na nossa percepção), que permite aos falantes interagir por meio de textos coesos e coerentes, e estas qualidades dos textos se conseguem, dentre outros mecanismos, a partir do uso adequado dos conectores. Resumindo, do mesmo modo em que temos perguntas que abordam questões específicas e gerais, cada uma e a junção de todas nos permitiria ter uma ideia mais clara acerca da formação linguística dos alunos na fase final de conclusão de seus estudos.

Como podemos perceber, a maioria dos participantes diz estar satisfeito com a formação recebida durante a licenciatura – lembremos que do total de sete alunos, apenas dois alegaram não se sentirem contentes com a sua formação na pergunta 3 do questionário 1. No entanto, na medida em que fomos aprofundando em questões relativas à formação e às dificuldades enfrentadas ao longo da carreira, desde diversas perspectivas, novas informações apontaram para rumos contrários. Como se pode perceber no segundo questionário, foram recorrentes os depoimentos que questionam a preparação linguística e pedagógica recebida, sobretudo por falta de acesso a teorias sobre formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas e de um contato mais cedo e prolongado com a sala de aula. Por outro lado, são constantes as críticas feitas à grade curricular do curso, a qual consideram insuficiente para aprender e aperfeiçoar a língua, e argumentam como razões 1) as pouquíssimas horas e disciplinas voltadas para o ensino do espanhol, 2) uma teoria insuficiente acerca do funcionamento da língua e 3) as escassas oportunidades de uma prática mais real da L-alvo.

De acordo com o estipulado nos PCNs para o Ensino Médio (2000, p. 28), acredita-se que para desenvolver CC na L-alvo é preciso engajar o aluno em interações reais e propositadas em sala de aula, uma visão compartilhada por diversos pesquisadores da LA, entre eles, ALMEIDA FILHO (1993, p. 31) e BASSO (2008, p. 128); no entanto, esta concepção se mostra utópica quando confrontada com a realidade de sala de aula. Como evidenciam os depoimentos dos participantes, as escassas oportunidades de prática da L-alvo no interior da sala de aula figura como uma das principais deficiências da sua formação, impedindo a aquisição da língua e o desenvolvimento de CC.

Receamos que tal deficiência tenha reflexos, provavelmente, na prática pedagógica dos mesmos: lembremos que um dos participantes alegou seguir um método gramaticalista de ensinar LE e outros se consideram muito pouco didáticos em sala de aula. Como reconhece Teixeira da Silva (2008, p. 396), “Na sala de aula, apesar de toda a contribuição que os estudos em Linguística Aplicada trouxeram ao ensino de línguas, percebe-se [...] que o professor continua ensinando gramática a partir de nomenclaturas, regras e classificações”, na crença de que o conhecimento gramatical é suficiente para conhecer e se comunicar por meio de uma língua.

Por outro lado, convém destacar que os participantes consideram possuir um domínio adequado da língua-alvo na qual são formados; contudo, quando indagados acerca das dificuldades enfrentadas no aprendizado da língua (13) e da formação oferecida durante a licenciatura (1, 14, 15), no segundo questionário, foram recorrentes as respostas que refletem descontentamento que decorre, principalmente, da necessidade de uma prática mais real e de um conhecimento mais burilado das regras e taxonomias da L-alvo.

Há de se ressaltar também a divergência constatada entre o conhecimento que acreditam ter da língua espanhola, registrado nos depoimentos da questão 8, e os conectores elencados em resposta à pergunta 9 do segundo questionário: a lista tão escassa e incorreta de conectores oferecida pelos participantes evidencia um conhecimento muito elementar da língua-alvo, vista a contribuição destas unidades, precisamente, para a função básica da comunicação: entender-nos e fazer-nos entender por meio de textos claros, coesos e coerentes. Concluímos que este desconhecimento dos conectores evidencia uma CTD muito pouco desenvolvida para futuros profissionais da linguagem em conclusão de estudos iniciais.

Na sequência apresentamos e discutimos as observações realizadas da disciplina Estágio Supervisionado.

### **3.4 Observação das aulas**

Dada a importância da sala de aula como o *locus* privilegiado de pesquisas atuais para entender o que se passa no dia-a-dia da escola (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 141), começamos a coleta de dados observando as aulas ministradas pelos participantes desta pesquisa como parte da disciplina Estágio Supervisionado, que ocorre durante os semestres sétimo e oitavo da licenciatura, e estendemos a nossa observação também a algumas aulas da disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol, oferecida no último semestre.

Esta técnica nos forneceu dados muito ricos em relação ao uso da L-alvo em sala de aula, pois como salientam Lüdke e André (1986, p. 26), “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Sendo assim, observar a prática real dos alunos durante o Estágio Supervisionado nos permitiu constatar qual o seu desempenho comunicativo em sala de aula e com que frequência usam os conectores para articularem discursos coesos e coerentes. Destacamos ainda que foi possível também estabelecer um diálogo entre o conhecimento da L-alvo que os participantes acreditam ter, de acordo com as respostas fornecidas nos questionários, e o desempenho comunicativo real que verificamos na observação das aulas.

Decidimos incluir também as observações realizadas da disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol, especificamente das aulas que trataram o tópico dos marcadores discursivos, pois, além de sua estreita relação com o foco desta pesquisa, viriam a complementar os nossos achados.

Lembramos que as aulas não foram gravadas, portanto, os resultados que apresentaremos foram registrados por meio de notas de campo, de tipo descritivo e reflexivo, que fizemos das questões de linguagem que nos interessava observar, durante e após as aulas.

#### **3.4.1 Estágio Supervisionado**

A nossa aproximação dos participantes se fez por meio da observação das aulas ministradas por eles durante a disciplina Estágio Supervisionado, no primeiro semestre de 2011. Esta disciplina é concebida por Barreiro e Gebran (2006, p. 89-90) como o “momento da integração entre teoria e prática” e esta inter-relação, por sua vez, “constitui o núcleo

articulador do currículo” dos cursos de formação de professores. Portanto, a nossa escolha por participantes que estivessem cursando-a justifica-se no fato de que este espaço permite ao aluno entrar em contato com a realidade de sala de aula, uma prática que exigirá dele não só um conhecimento aprofundado, teórico e de uso, da L-alvo para a qual foi habilitado, mas a articulação destes saberes e competências com aqueles próprios da área da pedagogia, considerados requisitos básicos para agir futuramente em sala de aula.

Por outra parte, este novo cenário o leva a se conscientizar não só de suas responsabilidades perante a profissão (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 193), mas também em relação às competências que foram ou não desenvolvidas e às deficiências de sua formação. Sendo assim, consideramos que poderíamos obter informações relevantes no que diz respeito do conhecimento e uso dos conectores como parte de CTD que se espera destes futuros profissionais além de outros dados que nos permitiriam configurar o panorama do curso de Letras em estudo.

Este instrumento foi o primeiro posto em prática no andamento do relatado estudo, pois, para alcançar nossos objetivos, devíamos observar o desempenho dos participantes na L-alvo, em seu contexto natural; somente assim poderíamos constatar, posteriormente, a sua CTD na modalidade escrita bem como suas opiniões e conhecimentos teóricos a respeito dos conectores em ELE e de sua formação em geral.

Como já explicamos no capítulo metodológico, por motivos de tempo foi possível observarmos apenas 7 aulas, com duração de quatro horas cada uma, as quais ocorreram aos sábados no horário compreendido das 8 às 12h, nas instalações da instituição. O curso, por se inserir dentro de um projeto de extensão da universidade, é oferecido de graça para a comunidade.

Constatou-se que a matrícula dos alunos era muito díspar, tendo salas com a presença de mais de 30 alunos e outras nem sequer alcançavam a cifra de dez. Nas nossas observações pudemos constatar que essa superlotação comprometia o andamento da aula e impedia o aprendizado da língua com sucesso. Após cada sessão nos reuníamos com os professores para dar um retorno, ainda que breve, da trajetória da aula, com foco nas questões metodológicas e de linguagem; retorno que era muito bem-vindo por eles, que se mostravam preocupados principalmente com o seu desempenho na língua.

Cabe ressaltar que os professores regentes tinham total liberdade para planejar suas aulas e escolher os recursos didáticos a serem utilizados, mas, sempre submetendo os planos de cada aula à avaliação dos professores encarregados da supervisão da disciplina. O livro utilizado durante o curso foi *Compañeros. Curso de español*, uma terceira edição de 2009 publicada pela editorial SGEL, ao que muitas vezes os professores ficaram presos durante o andamento das aulas.

Como se pode perceber no quadro que aparece abaixo, as aulas, a maioria, eram ministradas em duplas e encaixavam-se nos níveis Básico 1, 2 e 3:

<b>Data</b>	<b>Alunos regentes</b>	<b>Nível</b>
30/4	Maria Clara e Ana	Básico 2
7/5	Luna e María	Básico 3
14/5	Symed	Básico 2
21/5	João Alfredo Junior de Muñoz e Maria de Jesus	Básico 1
28/5	Exame	—
4/6	Exame	—
11/6	Maíra e Lu	Básico 2
18/6	Maria	Básico 3
25/6	Indiano	Básico 1
2/7	Exame	—
9/7	Exame	—

Quadro 1.6 Observação das aulas do Estágio Supervisionado

### **3.4.1.1 Aulas**

Aula 1: Maria Clara e Ana (30/4/2011)

Público-alvo: estudantes do Ensino Médio

Por tratar-se da primeira aula do curso, embora relativa ao nível Básico 2, as professoras retomaram conteúdos elementares concernentes a cumprimentos e apresentações, com destaque para questões gramaticais, tais como: pronomes pessoais e conjugação de verbos. No desenrolar da aula mantiveram boa interação com os alunos e utilizam estratégias de descontração para desenvolver um clima lúdico, mas sem deixar de marcar a posição de professoras e mostrar a necessidade de um trato respeitoso.

No tocante aos conteúdos da aula, orientaram atividades muito variadas que tinham por objetivo praticar a língua, fixar os conhecimentos gramaticais e ensinar vocabulário relacionado com o tema trabalhado: indicaram a criação de diálogos, formais e informais, com o objetivo de promover a familiarização dos estudantes e mostrar as diferenças de tratamento que podem existir na comunicação real; posteriormente apresentaram uma árvore genealógica e um jogo de palavras cruzadas a fim de ensinar vocabulário sobre os termos de parentesco; orientaram também a realização de um exercício oral em que cada estudante deveria perguntar para outro a data de aniversário, exercício que permitiu a prática do vocabulário dos dias da semana e os meses do ano; por fim, concluíram a aula com a canção “Corazón Espinado”, do grupo mexicano *Maná*, que, tendo em conta a falta de um vínculo com o conteúdo e objetivos da aula, receamos tenha sido escolhida com o objetivo de relaxar os estudantes e motivá-los para futuras oportunidades de aprendizado, passando a percepção de que aprender uma LE também pode ser um ato prazeroso.

Cumpramos ressaltar que a escolha de atividades tão variadas foi muito positiva, não só pela dificuldade de se trabalhar com adolescentes, mas porque o número de estudantes matriculados era acima de 30, inclusive foi necessário trazer carteiras de outra sala para acomodá-los a todos; desta forma, as professoras conseguiram manter a atenção do grupo e motivá-los para aperfeiçoar e lembrar os conhecimentos da língua adquiridos em cursos anteriores; porém, devemos dizer que, quando possível, foi muito difícil controlar a disciplina do grupo.

Merece destaque também o fato de terem se interessado no final da aula por conhecer a opinião dos alunos em relação ao andamento da mesma e à compreensão dos conteúdos trabalhados, além de terem explicado de forma clara os objetivos e atividades a serem realizadas. Por outra parte, resultou evidente que as professoras possuem competência metalinguística na língua, pois não só explicaram as regras e o seu funcionamento de forma satisfatória, mas se apoiaram numa metodologia contrastiva espanhol-português no intuito de

facilitar a compreensão dos estudantes do novo sistema apresentado. É válido também reconhecer que as professoras partilharam com os alunos suas experiências de aprendizagem do espanhol, com o intuito de ajudá-los no processo. Depois de concluída a aula, as professoras se mostraram muito interessadas no retorno, especialmente em relação ao domínio e desempenho na L-alvo.

Feitas estas considerações de ordem geral, passamos às questões de língua observadas durante a aula. O primeiro que notamos foi o desempenho comunicativo das professoras na L-alvo. Uma das professoras é mais fluente do que a outra, embora o nível de domínio do espanhol seja bastante similar. Foram evidentes as constantes interferências da LM, que refletiram erros referentes aos diversos níveis da língua: inicial, intermediário e avançado, o que evidencia que a aprendizagem não teve o sucesso almejado desde o início da carreira. Por exemplo, registramos dificuldades de concordância, usos inadequados de artigos e de verbos em imperativo e em subjuntivo. Mas, apesar das interferências do português, as professoras tentaram utilizar a L-alvo o tempo todo; contudo, apenas exigiram o seu uso aos estudantes no caso em que deveriam responder os exercícios, o que evidencia uma abordagem gramaticalista que concebe a língua apenas como um sistema de regras passível e não como uma forma de comunicação.

Constatamos um uso correto de marcadores conversacionais, utilizados estrategicamente para demandar a atenção e mobilizar os alunos: *vamos*, *¿si?*, *gente*, *mira* e *¡vale!*. Outros marcadores, discursivos foram utilizados adequadamente: os ordenadores *primeramente* e *después* lhes permitiram estruturar e organizar seu discurso; já os conectores *entonces* (consecutivo) e *pero* (contra-argumentativo) possibilitaram a conexão entre as ideias. Além de terem incluído MD e conectores no seu discurso, este se mostrou pouco coeso e fragmentado, comprometendo a coerência do seu discurso; além disso, o repertório de MD e conectores utilizados foi muito pobre. Diante destes fatos, podemos concluir que para este estágio de sua formação as professoras deveriam possuir maior domínio, não só daqueles elementos que contribuem com a unicidade, harmonia e coerência dos textos, mas da língua em questão.

Aula 2: Luna e María (7/5/2011)

Público-alvo: estudantes do Ensino Médio

A diferença da dupla anterior, estas professoras apresentaram para a turma o tema da aula (“Hábitos y animales”) e o conteúdo léxico-gramatical que pretendiam abordar (verbos reflexivos e nomes de animais). Pudemos constatar que a aula foi muito bem planejada e estruturada, pois as atividades orientadas seguiram uma ordem lógica e estavam estreitamente relacionadas com o tema proposto; além disso, possibilitaram vivenciar a língua de forma mais descontraída, criando um clima afetivo que motivou os aprendizes a se interessarem por ela.

Começaram revisando o dever da aula anterior, mas como foram muito poucas as participações e, por sinal, em português, tiveram de incentivar mais os alunos e exigir deles o uso da L-alvo sempre que falarem.

Depois desta atividade passaram a explicar os verbos reflexivos e sistematizaram os conhecimentos por meio de um exercício, escrito e oral, sobre as atividades rotineiras do dia-a-dia, o que lhes possibilitou também trabalhar com o vocabulário relativo aos meses do ano e aos dias da semana. Além deste exercício, orientaram a realização de um trava-língua e colocaram um áudio sobre o nascimento de um potro, a partir do qual, além de ensinar o vocabulário concernente aos nomes de animais, praticaram as habilidades da fala e da audição. Para concluir dividiram a sala em dois grupos e entregaram aos alunos papéis com refrões escritos em espanhol e outros com os refrões em português, com o propósito de que os estudantes foram capazes de escolherem os correspondentes. Com este exercício não só motivaram os alunos a participarem e se interessarem pela língua, mas os aproximaram da cultura do Outro por meio de seu acervo popular.

Sublinhamos que em todos os exercícios as professoras, com grande poder de síntese, ofereceram explicações muito claras e compreensíveis, repetindo e enfatizando naquelas questões que podiam trazer dificuldades para os alunos, o que evidenciou uma excelente competência metalinguística; ademais, ambas ficaram atentas à pronúncia destes: anotaram os erros para posteriormente corrigi-los e se preocuparam pela pronúncia correta dos termos.

Constatamos também que a dupla possui um excelente conhecimento de uso da língua, evidente na utilização de orações condicionais e de modos e tempos verbais complexos (por ex., o subjuntivo), o que reflete um nível avançado de língua. Além de demonstrarem boa dicção, não houve espaço para a LM e pouquíssimas interferências foram registradas: **me** mirando x mirándome (uso inadequado das formas pronominais), uso incorreto de mesmo

(mesmo em português) e emprego da estrutura **más** un sábado (um sábado **más**), devido à transferência literal da estrutura em português (mais um sábado).

As professoras também evidenciaram conhecimento dos MD, dentre eles os conversacionais (*¿de acuerdo?, vamos, chicos, ¿entendieron? e ¡sí!*), usados com o objetivo de exigir atenção, mobilizar e pedir a cooperação dos alunos; os ordenadores (*después* e *por fin*), úteis na organização e estruturação do discurso; e os conectores (*entonces* e *pero*); também registramos o uso de outros elementos de relação, tais como: *y, o, aunque, todavía* e *por eso*. No entanto, apesar de havermos registrado um uso adequado destas partículas, em ocasiões também percebemos rupturas na sequência discursiva devido à sua ausência.

No final, as professoras mostraram preocupação com o fato de se os estudantes tinham compreendido os conteúdos, se ficaram com dúvidas, o que acharam da aula, se gostaram, ou seja, pediram um *feedback* necessário para nortear com sucesso práticas futuras; *feedback* que também exigiram de nós em relação não só ao desenvolvimento da aula, mas ao seu desempenho na língua. Assim sendo, esclarecemos-lhes aqueles erros que percebemos - pouquíssimos, repetimos. Ficamos muito contentes com a atitude das professoras, porque notamos a preocupação delas por melhorar sua interlíngua e desenvolver sua competência comunicativa.

Levando em consideração quão sucedidas foram as professoras em relação à língua e ao andamento da aula, indagamos sobre o aprendizado da mesma e a experiência profissional. Luna, das duas a que mais interferências da LM demonstrou, nunca havia tido contato com a sala de aula e o que sabia na e sobre a língua se devia à sua formação e dedicação para além da faculdade, à sua perseverança e estudo. Maria, com excelente dicção e domínio do espanhol, nos revelou que há dez anos estuda a língua, o que, quando juntado os anos de experiência profissional que possui, refletem essa prática acertada que observamos.

Aula 3: Symed (14/5/2011)

Público-alvo: professores de português, estudantes e administradores

Este professor, segundo nos comentou, graças a sua experiência de vida, obtida através de múltiplas viagens, é um usuário da língua com muito sucesso toda vez que precisa se comunicar com nativos; porém, este sucesso não se revela na prática de sala de aula no que diz respeito das questões metodológicas. Depois de quatro horas de observação não pudemos conhecer qual era o tema da aula, muito menos, quais os objetivos propostos; simplesmente se

limitou a orientar a exercícios sobre diversos conteúdos gramaticais sem nenhuma conexão: grado de adjetivos, advérbios de lugar, conjugação de verbos, pronomes numerais, preposições e apócope.

Inclusive nos pareceu que não tinha preparado a aula, pois explicava os conteúdos gramaticais sem estabelecer uma sequência entre eles, muito menos com o suposto tema da aula. Além disso, orientava a realização de exercícios sem explicar que objetivos perseguia; por outro lado, precisava de alguns minutos para pensar e achar qual exercício seria melhor, o que desmotivava os alunos, e houve até um momento em que comentou sobre a possibilidade de escutarem um áudio, mas como não sabia qual nem onde se encontrava, perderam-se trinta minutos de busca para, afinal, não realizar o exercício auditivo.

Em relação à competência metalinguística, que como já foi sublinhado de conformidade com Almeida Filho (1993, p. 22-23) e Basso (2008, p. 142), diferencia um professor formado em Letras de um professor leigo, que se apoia nos seus conhecimentos empíricos, advindos da experiência, podemos dizer que pouca ou nenhuma tem sido desenvolvida por este professor, pois explica os conteúdos e as regras desse sistema, que é novo para os alunos, de forma muito superficial e movido pela intuição (“[...] *ah, yo creo que es así [...] no me suena mal*”). Quando questionado sobre o assunto, ficou claro que subestimou os alunos, pois, segundo ele, não apresentou as regras acreditando que estes não seriam capazes de entendê-las; mas, o que observamos foi bem diferente do que pensava o professor: os alunos questionavam a origem e explicação de determinados fenômenos da língua e exigiam uma explicação mais aprofundada daquela oferecida pelo professor. Este comportamento era de se esperar, tendo em conta que se tratava de um público adulto, em sua maioria professores de língua portuguesa, com amplos conhecimentos das questões de linguagem.

Salientamos também que várias interferências da sua LM foram registradas, em relação ao superlativo dos adjetivos especiais *difícilísimo* e *facilísimo* (manteve a forma original do português: *difícilimo* e *facílimo*); à regência verbal (ciudad tomada **de** brasileños, em lugar de ciudad tomada **por** brasileños, e ao uso de contrações em dependência do verbo regente (*llegar en el punto que llegué*, em lugar de *llegar al punto que llegué*), transferência literal de estruturas (*hacer con que ustedes se acostumbren*, em lugar de *hacer que ustedes se acostumbren*), por citar algumas.

Foi uma aula muito gramatical, muito pressa do livro didático, acreditamos que pelo fato de o professor não tê-la preparado, e em nenhum momento ofereceu aos alunos oportunidades de comunicação real propositada, nem sequer houve prática oral da língua. Muitas das explicações ocorreram em português e tampouco foi exigido aos alunos o uso da L-alvo.

Acreditamos que, por ter desenvolvido sua interlíngua em ambiente de imersão, o professor outorga muita importância a este fato, pois não só relacionava cada conteúdo apresentado nos exercícios às viagens (“*Debemos estudiar este contenido porque cuando viajen van a necesitar preguntar y ubicarse en la ciudad*”), mas durante a aula se preocupou principalmente em apresentar as variantes do espanhol, uma preocupação que o levou em ocasiões a perder tempo buscando o termo específico que aludia à realidade de pedir carona em cada país hispanofalante, o que, evidentemente, também afetou o andamento da aula e desmotivou os alunos, que percebiam o passar do tempo sem conseguir avançar na matéria.

Em relação ao uso e conhecimento dos conectores e MD, apenas usou o consecutivo *entonces* e o contra-argumentativo *pero*, além dos marcadores conversacionais *bueno* e *ahora*, e de outros elementos de relação tais como: *porque* e *y*. Um uso mais aprimorado destas partículas se observou quando mudou de código (para sua LM) com o objetivo de explicar uma regra gramatical. Ou seja, não foi tão sucedido na L-alvo como ele acreditava ser e tampouco conseguiu articular um discurso coerente e harmônico, o que se deveu à escassa presença de conectores e elementos de relação.

Aula 4: João Alfredo Junior de Muñoz e Maria de Jesus (21/5/2011)

Público-alvo: estudantes do Ensino Médio

Esta aula foi ministrada apenas por João Alfredo Junior de Muñoz, pois o seu par teve que se ausentar por motivos pessoais, o que motivou o professor regente a solicitar a nossa ajuda com o objetivo de auxiliá-lo no andamento da mesma, tanto em relação ao controle da disciplina quanto à apresentação do conteúdo. A aula versou sobre os conteúdos tratados na anterior, ou seja, o professor se propôs revisar noções relativas ao nível Básico 1: verbo ser, cores, países, nacionalidades e pronomes numerais.

Constatamos muita insegurança do professor no que diz respeito da arte de conduzir a aula, que se tornou extremamente monótona. Faltou-lhe interagir mais com os alunos, estimulá-los a participarem, a responderem, a se comunicarem, enfim, a se integrarem ao

processo; mas não devemos nos esquecer do fato de que, para muitos, esta é a primeira oportunidade de uma prática real de sala de aula, pelo que os acertos e desacertos são comuns e esperáveis. Precisamente a disciplina Estágio Supervisionado existe para familiarizar os licenciandos com o lugar e prática futura e aprimorar seus conhecimentos e competências.

Por outra parte, verificamos também que, apesar de o professor se comunicar na L-alvo e demonstrar bom domínio da mesma, não promove oportunidades de prática oral da língua, apenas exige seu uso nas respostas aos exercícios, onde se preocupa pela pronúncia correta dos sons e pede para os alunos soletrarem as palavras que resultam mais difíceis. Percebemos também que, no momento de apresentar os conteúdos e explicar algumas regras gramaticais, reflete insegurança, o que diz de sua competência metalinguística; porém, consegue se fazer entender pelos estudantes.

Na sua interlíngua advertimos interferências do português, como por exemplo, o uso inadequado do subjuntivo, devido à transferência literal da estrutura da LM (“Para podermos corregir [...]”, em lugar de “Para que podamos corregir [...]”; “[...] apesar de escribimos”, em lugar de “[...] a pesar de que escribimos”); bem como outras transferências literais de estruturas, como é o caso de: vogal, em lugar de vocal, e as expressões: “más una hora x una hora más”, “Ni siempre ocurre así” x “No siempre ocurre así” e “Como vimos clase pasada [...]”, em lugar de “Como vimos en la clase pasada [...]”.

No entanto, em muitas ocasiões ele mesmo se corrigiu, o que é muito louvável, pois é ciente de seus erros, de sua competência na L-alvo e, ao optar pela auto-correção, busca ser um modelo de língua para seus alunos. Aliás, segundo Corder (1967, p. 24-25), estes desvios deveriam ser considerados enganos (*mistakes*) e não erros, pois obedecem a fatores tais como cansaço, lapsos de memória, fortes emoções, ansiedade, descuido etc., portanto, não refletem o conhecimento do falante; e ainda frisa que qualquer pessoa é suscetível de cometê-los, inclusive os nativos. O que ocorre nestes casos é que “o aprendiz conhece a regra da língua, mas não a aplica adequadamente. Ele é ciente na maioria das vezes e ele mesmo se corrige” (RABASA FERNÁNDEZ, 2010, no prelo).

Para demandar a atenção dos alunos o professor utilizou marcadores conversacionais do tipo: *si?*; *bueno*; *vamos*, *chicos*, os quais, como vimos constatando nas observações das aulas em geral, são elementos de alta frequência de uso por parte dos professores, acreditamos, dada sua funcionalidade como elementos apelativos, para chamar a atenção dos alunos e controlar os turnos de fala durante a aula. Constatamos também que seu

conhecimento dos conectores em espanhol é muito elementar, pois utilizou os mais simples e frequentes: *pero* e *entonces*. Chamou a nossa atenção que, em alguns momentos em que precisou explicar as regras gramaticais atreladas ao conteúdo da aula, processo que exigiu maior elaboração linguística, o professor recorreu à sua LM e sobrepôs o léxico relativo aos conectores ao do novo sistema, o que resultou numa mistura de elementos do português e do espanhol.

Por fim, observamos um uso inadequado do conector *pero* no seguinte trecho da sua fala: “*Hoy vamos a conocer los países pero vamos a hacer el ejercicio 2 para que pongan el nombre de los países*”. Advertimos neste excerto um uso opositivo de *pero* que resulta inadequado, pois a relação estabelecida entre os enunciados é consecutiva: depois de apresentar o tema da aula, os alunos deverão realizar o exercício 2 e, desta forma, fixar os conhecimentos a respeito do tema da aula. Deveu resultar contraditório para os aprendizes - os que conseguiram compreender - escutarem que o objetivo da aula: seria conhecer os países, mas que, no entanto, deveriam realizar um exercício no qual teriam de colocar os nomes dos países. Consideramos que nesse caso deveu ter usado um conector de tipo consecutivo, por exemplo: *por tanto*. Reformulemos o excerto: “*Hoy vamos a conocer los países, por tanto vamos a hacer el ejercicio 2 en el cual deberán colocar el nombre de los países*”.

No final o professor se mostrou muito interessado em conhecer a nossa opinião a respeito da aula, principalmente no tocante às questões metodológicas, e ainda nos pediu sugestões de bibliografia para aperfeiçoar seus conhecimentos da/na L-alvo.

Aula 5: Máira e Lu (11/6/2011)

Público-alvo: alunos do Ensino Médio

A aula versou sobre as preposições e a conjugação do verbo *ir*; um conhecimento que as professoras sistematizaram por meio de exercícios. Desde o começo um aluno-monitor anunciou que depois do recesso (10h) a aula seria gravada, um procedimento que faz parte da supervisão do estágio, porém, essa informação alterou a rotina e deixou os alunos muito exaltados. Acreditamos que esse incidente comprometeu o andamento da aula, pois os estudantes constantemente faziam referência a que as professoras não estavam se comportando como de costume. Não quisemos aprofundar nessa questão, sendo que o nosso objetivo era verificar o desempenho linguístico oral das mesmas, com ênfase no uso ou não de conectores.

Uma das professoras se mostrou mais ativa do que a outra, pois além de apresentar o conteúdo controlava a disciplina, restando para a outra, a pesar de demonstrar maior conhecimento da L-alvo, fazer algum que outro chamado de atenção e sistematizar no quadro o que ia sendo dito pela sua colega. Ambas se auxiliaram, de forma adequada, de alguns marcadores conversacionais, usados com o intuito de obter a atenção dos alunos e controlar a disciplina: *chicos, ¿si?, por favor, atención*.

No momento da revisão dos exercícios, o único em que o uso do espanhol era exigido, as professoras estimularam a participação dos alunos com o intuito de verificar o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala e escrita; mas, cumpre indicar que em lugar de ajudá-los a pensar, a descobrirem onde erraram, lhes ofereciam as respostas certas desde o início, sem promover uma aprendizagem mais duradoura da nova língua.

Notamos em ambas um desempenho comunicativo com constantes interferências da LM: confusão dos verbos estar/haber: “Aquí hay la agenda de Lorena”, em lugar de “Aquí está la agenda de Lorena”; transferência literal de estruturas do português para o espanhol: “Como hicimos clase pasada”, em vez de “Como hicimos en la clase pasada” e “Próxima clase voy a traer [...]”, quando deveriam ter dito “En la próxima clase voy a traer [...]” (em ambos casos omitiram a preposição *en*, cujo uso não é obrigatório em português); aplicação incompleta das regras de conjugação verbal: “¿comprenderon?”, em lugar de “¿comprendieron?”; conservação da estrutura do infinito pessoal do português, inexistente em espanhol: “[...] para todos bailaren”, em lugar de utilizar “[...] para que todos bailen” (estrutura utilizada no modo indicativo que exige a conjugação do verbo no modo subjuntivo); e, por último, transferência de estrutura: “¿Más alguna cosa?”, em vez de “¿Alguna cosa más?”. Ainda, na professora mais ativa advertimos dificuldades na pronúncia do fonema vibrante /r/, inexistente em português: alguns vocábulos com este fonema foram pronunciados como se o /r/ fosse simples: *correcta* (correcta), *error* (eror) e *corrígelo* (corígelo).

Além das dificuldades apontadas, foi possível perceber que o discurso de ambas é muito pobre e simples, com ausência de enunciados subordinados. Sendo assim, não observamos o uso de nenhum conector, apenas de dois elementos de relação: *y* (conjunção) e *tampoco* (advérbio).

Como fizemos nas ocasiões anteriores, a final da aula, junto com a supervisora do estágio, que também observou o andamento da mesma, demos um *feedback* que incluiu sugestões de tipo metodológicas além das correções dos erros cometidos.

Aula 6: Maria (18/6/2011)

Público-alvo: profissionais

O assunto da aula, declarado no quadro pela professora desde o começo, foi a aprendizagem dos verbos reflexivos, o vocabulário relativo à roupa e a prática da escrita. Destacamos que foi uma aula muito dinâmica, graças aos materiais utilizados como insumo autêntico (cartazes coloridos, roupas, brinquedos etc.) e à preparação da professora, que motivou os alunos a se engajarem no processo de ensino/aprendizagem da língua. A professora lançou mão de muitas atividades lúdicas que reforçaram o clima descontraído da aula e a empatia entre ela e os alunos. Destacamos também que o agir dela se diferenciou do resto dos estagiários, não apenas pela sua capacidade de motivação, mas por propiciar interações reais na L-alvo. Segundo nos comentou a professora e foi possível perceber, os alunos se sentiam muito a vontade com esta forma de conduzir as aulas, porém, se mostravam temerosos em relação à preparação recebida para os exames, pois as aulas nunca se pautaram pelo livro didático. Esta situação nos fez pensar que muito pouco adianta que o professor tenha uma abordagem comunicativa de ensinar a LE ou muitos desejos de renovar a sua prática se as concepções de linguagem e de aprender uma língua dos alunos continuam sendo tradicionais. Como bem frisa Almeida Filho (1993, p. 13),

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.

A aula iniciou-se com a revisão do dever e imediatamente passou-se à apresentação do novo conteúdo, que ao longo da aula foi sistematizado pela professora por meio de perguntas e exercícios que visaram à prática oral e escrita da L-alvo. Contudo, temos que questionar a forma de lidar com os erros da professora. Observamos que o tratamento dos mesmos se limitou à sua correção e esclarecimento de dúvidas com cada aluno em particular, em lugar de submeter as respostas à consideração de todos: afinal, o erro de um pode ser a dúvida dos outros.

A despeito do cuidadoso planejamento da aula, observamos dificuldades no desempenho comunicativo da professora que infelizmente se refletem na qualidade do aprendizado por parte dos alunos; às vezes a boa vontade não é suficiente. Como sublinhamos no referencial teórico desta pesquisa, não adianta investir nas outras competências da profissão se as competências na L-alvo desenvolvidas pelo licenciando ficam muito aquém do que se espera e exige de um profissional em sala de aula: “Afinal de contas, o professor é sempre tido como modelo. Além disso, usar a língua oral adequadamente deve fazer parte da bagagem profissional do professor de LE” (TEIXEIRA DA SILVA, 2008, p. 374).

Nas nossas observações registramos vários fenômenos na interlíngua da professora: uso inadequado de verbos no modo imperativo por interferência com a LM, o que se refletiu numa conjugação e estrutura sintática inadequadas (“Colga para mí [...], em lugar de “Cuélgame [...]”); ausência de formas pronominais (“Yo voy a elegir algo y pondré en la prueba”, em vez de usar a expressão “Yo voy a elegir algo y lo pondré en la prueba”); dificuldades na concordância de substantivo e adjetivo (“[...] todos los verbos que son irregular”, quando deve ter usado a expressão *verbos irregulares*); uso de termos existentes em ambas línguas mas com valores diferentes, considerados falsos amigos<sup>31</sup>, por interferência da LM (“¿Cómo se llama mismo?”, em lugar de usar a construção (“¿Cómo se llama exactamente?”).

Notamos também que seu discurso é extremamente fragmentado e ocorre a saltos, sem elementos que estabeleçam uma conexão formal e semântica entre as ideias. Sublinhamos que ao longo de quatro horas de aula apenas registramos o uso do conector *pero*. Vejamos um exemplo para termos uma ideia mais clara de como a ausência de conectores e elementos de relação impede a comunicação por meio de textos conectados, harmônicos, coesos e coerentes e, logicamente, a compreensão por parte dos alunos:

[79] *Hoy es la última clase en que veremos los verbos, ahora solo en la última prueba, que es la nota mayor.*

Percebe-se como esta ausência de conectores e de outros elementos coesivos afetam o sentido do enunciado, que pode ser recuperado com esforço por um nativo contudo, dificilmente, por quem é novo na língua.

---

<sup>31</sup> Os falsos amigos ou heterossemânticos são termos altamente coincidentes na sua grafia, mas com significados diferentes.

Aula 7: Indiano (25/6/2011)

Público-alvo: estudantes do Ensino Médio

Esta aula foi escolhida pelo professor para realizar a prova oral final do curso, pelo que pouco pudemos observar acerca de seu conhecimento e uso dos conectores. Este exame consistiu num jogo no qual o professor apenas avaliou a habilidade da leitura.

Antes de começar a prova a turma foi dividida em dois grupos, e cada um deveria achar papéis escondidos fora da sala de aula e voltar para ler o texto colocado em cada papel. Como era um jogo de tempo, o objetivo - avaliar a leitura dos alunos em ELE - viu-se comprometido, pois os alunos, na tentativa de ganharem, não se preocupavam com ler de forma correta e sim com a rapidez com que deveriam fazê-lo. Constatamos que, inclusive para o professor, era mais importante que os alunos acharem os papéis escondidos do que avaliar a leitura e a pronúncia dos alunos. Acreditamos que com este tipo de jogo o professor eliminou a seriedade do exame e o resultado foi que acabaram lendo em português o que estava escrito em espanhol e, portanto, deveria ser lido assim. Chamou também a nossa atenção que o professor não corrigiu nenhum aluno nem exigiu que os textos fossem lidos na L-alvo.

Depois do jogo, numa segunda parte, fomos convidados para participar da continuação do exame: cada aluno devia iniciar uma conversa conosco na qual se apresentaria e nos perguntaria acerca de tópicos tais como: status civil, nacionalidade, nome, idade, endereço; uma interação inicial na língua que, lamentavelmente, aconteceu em português.

Nos escassos momentos em que pudemos observar a fala do professor, foi possível advertir a presença de interferências do português: conservação da regência verbal de verbos transitivos em português que são intransitivos em espanhol (“Vamos ahora practicar [...], em vez de “Vamos ahora a practicar [...]”); confusão de tempos e modos verbais, ao misturar o modo Indicativo com o Subjuntivo em orações condicionais que exigem o modo Indicativo (“Si tú hables bien [...]”, em lugar de “Si tu hablas bien [...]”); transferência literal e confusão de verbos do português para a L-alvo no modo Imperativo: (registramos duas ocorrências inadequadas concomitantes) “Va las dos”/ “Vai las dos”, que em qualquer um dos casos a forma correta seria “Vayan las dos”; empréstimos literais onde nos quais se conserva a grafia da LM: “Tu tentativa es de [...]”, em lugar de usar o substantivo *intento*.

Para concluir, frisamos a ausência de uso de elementos de relação e conectores na fala do professor. Apenas observamos a presença de uma partícula e seu uso foi errado.

Observemos: “*No comes chocolate, hasta porque es caro, ¿eh?*”. Advertimos neste exemplo um uso inadequado da preposição *hasta* (*até* em português), que foi utilizada no sentido de aportar um novo elemento de maior peso com o objetivo de reforçar o argumento apresentado anteriormente; um uso que em espanhol é desempenhado pelos conectores aditivos *incluso* e *inclusive*.

### **Considerações parciais**

Com base nas nossas observações podemos configurar um panorama da prática ocorrida durante o Estágio Supervisionado dos participantes desta pesquisa, alunos em conclusão da licenciatura em Letras/espanhol.

Por se tratar de uma disciplina cujo objetivo principal é “levar o aluno a vivenciar a realidade educacional em que atuará” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26), consideramos que foi muito enriquecedora para os licenciandos, pois além de se familiarizarem com o seu futuro lugar de trabalho e as incertezas e situações inesperadas que o caracterizam, lhes deu a oportunidade de se conscientizarem sobre suas competências, pedagógicas e na língua, bem como das deficiências da sua formação. Não obstante terem que lidar com sua própria insegurança em relação ao conhecimento da língua e às questões metodológicas, se depararam ainda com aulas superlotadas de um público difícil, não só por se tratar de adolescentes, mas porque a maioria não tinha nenhuma motivação por estudar o espanhol.

A despeito do constatado por diversos pesquisadores, preocupados com a formação deficitária dos cursos de Letras/inglês (ALMEIDA FILHO, 1992; 2008; BASSO, 2001, 2008; TEIXEIRA DA SILVA, 2000, 2008), em cujos estudos afirmam que os alunos raramente usam a língua-alvo em sala de aula, observamos que o espanhol foi usado pelos professores do estágio o tempo todo. Apesar das inúmeras interferências da LM, qualificamos esta prática como muito positiva, precisamente porque o uso da língua-alvo em sala de aula constitui o principal insumo com que conta o aluno, propiciando oportunidades de aquisição e aprendizagem da mesma. Acreditamos que, diferente do que acontece com os formandos em inglês - língua tipologicamente mais distante -, os estudantes da licenciatura em espanhol se arriscam mais cedo na língua devido à sua proximidade do português, que acarreta um entendimento inicial entre os falantes e os convida “a viver cognitiva e sócio-afetivamente numa zona de enganosa facilidade”, impedindo-lhes “atinar com a diferença fugidia entre a língua-alvo e a língua materna” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 18-19).

Todavia, se por um lado resulta meritório que os alunos utilizem a nova língua como uma forma de comunicação, chamou a nossa atenção que seu uso não fosse exigido aos aprendizes, ficando esta restrita apenas às respostas dos exercícios orientados como parte da aula. Desta forma, constatamos uma prática de sala de aula com escassas oportunidades de interação na língua-alvo, uma deficiência que havia sido apontada pelos participantes nos quesitos 8 e 13 do segundo questionário, que buscava levantar as dificuldades enfrentadas no aprendizado de espanhol na graduação. Ou seja, nos encontramos diante de um círculo repetitivo de problemas: os alunos, durante sua formação, são expostos a uma abordagem de ensino/aprendizagem de LE gramaticalista que não objetiva a comunicação real; uma prática repetida por eles quando deparados com a sala de aula.

Sendo assim, verificamos aulas gramaticais direcionadas à resolução de exercícios, geralmente propostos pelo livro didático, que na maioria das vezes incluíam traços audiolinguais, pois eram recorrentes os exercícios de repetição, individual ou em pares, os quais posteriormente eram revisados no quadro. Esta abordagem tradicionalista também se manifestou na forma consciente em que os professores conduziram o processo de ensino/aprendizagem das regras da língua-alvo. Embora tenha predominando o tipo indutivo, a ênfase estava, mais do que interagir por meio da língua, na sistematização do seu funcionamento. Tal constatação não nos surpreende, a julgar pelas ponderações dos participantes em relação às perguntas 14 do questionário 2. Lembremos que, quando indagados acerca das dificuldades enfrentadas durante a formação, a maioria, considerando-se despreparada para agir “didaticamente”, alegou precisar de um contato maior com metodologias atuais de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por outra parte, notamos que muitas das aulas, sobretudo as ministradas pelos participantes do sexo masculino, ficaram muito presas ao livro didático. Quer nos parecer que, apesar de terem sido inseridas no currículo da graduação três disciplinas da área da LA<sup>32</sup>, ainda os alunos têm dificuldades para desenvolver uma prática reflexiva e comunicativa, embora almejada por eles, como figura nos depoimentos de alguns participantes na pergunta 3 do segundo questionário. Conforme argumentaram vários licenciandos, espera-se um professor de LE com conhecimentos aprofundados, não só da língua que vai lecionar, mas da LM de seus alunos; comunicativo, que possibilite aos alunos aprenderem, adquirirem e vivenciarem esse novo sistema como uma nova forma de comunicação; reflexivo;

---

<sup>32</sup> As disciplinas “Linguística Aplicada na Formação do Professor”, “Fundamentos de Linguística Aplicada” e “Pesquisa em Linguística Aplicada” são ofertadas como opcionais no curso de Letras foco da nossa pesquisa.

responsável; comprometido com sua profissão; gerenciador da sua formação continuada e em contato constante com as teorias e pesquisas que fundamentam seu agir em sala de aula. Almeja-se, enfim, um profissional que esteja à altura das necessidades atuais (DCNs, 2001, p. 29). Entretanto, como já havia sido diagnosticado por Basso em 2001:

[...] embora atualmente muito se tenha escrito em ensinar uma LE comunicativamente, e de extensa bibliografia, principalmente teórica, já se encontrar à disposição dos professores, a realidade de sala de aula, tanto nas universidades, quanto nos demais níveis de ensino é bem distinta e muito aquém da idealizada (BASSO, 2001, p. 91-92).

A observação da prática do Estágio Supervisionado também nos revelou que a maioria dos participantes possui escassos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos da L-alvo, entendidas como a capacidade de os professores conhecerem, descreverem e explicarem o funcionamento da língua com uma terminologia própria da área. Ao parecer, segundo Teixeira da Silva (2000, p. 129), “a maioria adquire um sentido de ensinar a língua mas não sabe teorizar sobre ela”. Esta constatação vem ao encontro das respostas obtidas na pergunta 13 do segundo questionário, na qual apontaram como necessidades e deficiências durante a formação as seguintes: o desconhecimento de “alguns itens de gramática”, “dificuldades na nomenclatura”, “um conhecimento sistemático de algumas estruturas da língua” e o acesso restrito a teorias sobre o funcionamento do espanhol. Os professores, além de terem dificuldades em ocasiões para apresentarem e descreverem o novo sistema, mostravam-se inseguros quando o faziam.

Muito embora estas competências não impliquem no desenvolvimento de CC nem propiciem interações reais na L-alvo, elas devem fazer parte da bagagem de um professor de línguas, como reconhece Consolo (2007, p. 171) ao afirmar, baseado em Elder (2001), que o exercício da profissão exige

habilidades específicas [que] incluem o domínio da terminologia e da metalinguagem específicas dos conteúdos que ensinam, e a competência discursiva necessária para tratar desses conteúdos em sala de aula, a qual, por sua vez, depende também dos outros componentes da competência linguística.

Como vemos nesta citação, existe outra competência básica que todo profissional das línguas deve desenvolver: a discursiva, foco deste estudo e ressignificada como competência textual/discursiva, que a nosso ver diz respeito da articulação e mobilização de “saberes, capacidades e estratégias para entender, produzir, interpretar, parafrasear, enfim, se comunicar

de forma harmoniosa, coesa e coerente, por meio de textos - orais ou escritos - pertencentes a diversos gêneros e nos quais se transparecem identidades, ideologias e relações sociais”.

Tanto nos exercícios trabalhados pelos professores durante as aulas do estágio quanto no seu desempenho oral, pudemos constatar o desenvolvimento de uma CTD ainda muito precária, pois a língua era apresentada aos alunos de maneira muito fragmentada, com ausência de elementos de relação, dentre eles, conectores e MD em geral, resultando em discursos pouco fluidos, com falta de coesão e inorgânicos, o que impediu aos professores fazerem um uso verdadeiramente comunicativo da língua-alvo.

Estes resultados não coincidem com as informações coletadas nas perguntas 8 e 9 do segundo questionário - relativas aos conhecimentos que os participantes acreditam ter dos conectores e da língua em que são formados, em que as respostas da maioria foram muito positivas: os participantes consideram ter um domínio adequado tanto dos conectores quanto da língua espanhola, o que revela certo descompasso com a prática real observada em sala de aula, em que não conseguem articular um discurso encadeado e coeso por falta de partículas que estabeleçam uma conexão entre as diversas partes dos enunciados.

### **3.4.2 Metodologias de Análise de Textos em Espanhol**

Esta disciplina faz parte da grade curricular obrigatória do curso e sempre é ofertada no nono semestre; mas, a partir do segundo semestre de 2011, sob a regência de outro professor, passou a ser ministrada com uma nova perspectiva; se antes visava à análise de textos literários, agora o foco de interesse está na abordagem de questões eminentemente textuais, dentre as que podemos citar: Linguística Textual, mecanismos de coesão textual, marcadores discursivos, estruturação tópico/comentário, tema/rema, tipologias textuais etc.

Levando em consideração as informações que, de forma complementar, poderíamos coletar para a nossa pesquisa, optamos por observar e registrar duas aulas dedicadas aos MD e sua importância na consecução da coesão e coerência textuais, as quais ocorreram sob a forma de seminários nos dias 22 e 29 de setembro de 2011. Advertimos que outras aulas também foram observadas, mas decidimos apenas registrar estas duas pelo nosso interesse nas questões textuais abordadas.

Com uma matrícula de nove alunos, a disciplina Metodologias de Análise de Textos em Espanhol teve uma duração de 60 horas, com duas frequências semanais, e ocorreu no

horário das 19h00 às 20h40. Cumpre ressaltar que, apesar da inestimável contribuição que dita disciplina oferece para o desenvolvimento da CTD dos futuros professores, nunca houve cem por cento de assistência nem preocupação dos mesmos por realizar as atividades indicadas pelo professor, o que nos faz buscar as causas de tal comportamento na falta de motivação dos alunos por aprender e/ou aperfeiçoar o espanhol e no desconhecimento da importância dos tópicos abordados na disciplina.

O seminário esteve a cargo de uma dupla, um deles, participante desta pesquisa. Para o desenvolvimento do seminário ambos se basearam no texto de Martín Zorraquino e Portolés: *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), a principal bibliografia recomendada pelo professor para abordar o tema dos MD e que, como evidenciado no referencial teórico, também ancorou esta pesquisa. Baseados na classificação proposta no livro, os participantes se dividiram o tópico referente aos marcadores discursivos em ELE.

No primeiro dia coube a um dos membros da dupla apresentar três tipos de MD: “Estructuradores de la información”, “Conectores” e “Reformuladores”. Vale frisar que a aluna se limitou apenas a apresentar em *power point* as informações contidas no livro e, quando questionada pelo professor acerca de algum ponto não muito claro da sua apresentação que poderia ser a dúvida dos colegas, ela não soube responder; aliás, destacamos que mostrou pouco interesse no tema do seminário e na forma como estava sendo recepcionado pelo público.

Embora com escassas interferências da LM, fez uso de uma linguagem em blocos, com ausência de conectores e elementos de relação, o que resultou num discurso pouco fluido e desencadeado. Diante deste fato, podemos concluir que não houve uma internalização dos conhecimentos - teóricos e de uso - relativos ao tópico dos MD, o que se reflete inevitavelmente no domínio da língua em que está sendo formada.

No segundo encontro, o seu par tratou dos “Operadores argumentativos” e “Marcadores conversacionales”. Também se auxiliou do *power point* para apresentar o seminário, mas, a diferença da colega, soube melhor explicar as particularidades de cada um baseando-se em exemplos bem concretos; todavia, no andamento do seminário, o professor advertiu que tanto o apresentador quanto os ouvintes não estavam sendo capazes de perceberem diferenças sutis entre estas partículas e considerou necessário fazer a seguinte ressalva:

[80] *Más allá de entender las diferencias matizantes de estos conectores, no podemos olvidar que los conectores establecen una relación entre ideas, estamos en el plano de las ideas, de los contenidos. Su función es conectar ideas para contribuir al sentido global del texto.*

Professor

Este comentário do professor estimulou a discussão sobre os conectores e seu ensino durante a carreira. A pesar das pouquíssimas intervenções dos alunos, foi possível extrair algumas conclusões pertinentes para o nosso estudo. Vejamos os seguintes depoimentos:

[81] *Tenemos problemas para utilizar los marcadores. Hay problemas en las licenciaturas para tratar este tema. Nosotros mismos los usamos mal. ¿Entonces cómo hacemos para enseñarle esto a los alumnos? Son problemas que tenemos en nuestro trabajo.*

Indiano

[82] *A veces traducimos un conector de nuestra lengua para el español y no quiere decir que esté correcto.*

Joaquim Guedes

[83] *Lo interesante de estas lecturas es que estamos viendo cosas que antes no habíamos parado para pensar.*

Indiano

Durante o seminário foi possível perceber uma tomada de consciência por parte dos alunos em relação à importância destas partículas para a comunicação eficiente e ao seu ensino/aprendizagem durante os semestres da licenciatura.

Como podemos constatar, mais uma vez foi questionada a formação linguística oferecida na licenciatura, particularmente em relação ao ensino/aprendizagem dos conectores, o que não condiz com a maioria das respostas dadas à pergunta 11 do segundo questionário, que indagava sobre as disciplinas responsáveis pelo seu ensino. Lembremos que, além da disciplina *Metodologias...*, que pela primeira vez aborda estas questões textuais, exceto dois participantes, o resto coincidiu em que os conectores eram contemplados em várias disciplinas, e até ofereceu um elenco delas. Portanto, esta informação resulta contraditória diante das informações declaradas nos excertos acima: se este tópico é abordado em várias disciplinas, logicamente o seu estudo não é negligenciado ao longo da licenciatura?

Nos excertos acima destaca-se ainda como esta lacuna na formação é terreno fértil para as constantes interferências do português, impedindo-lhes agir comunicativamente na língua-alvo. Por outro lado, um dos participantes questiona como é possível ensinar aquilo que não se conhece bem: as dificuldades que enfrentam em sala de aula decorrem precisamente da falta de um conhecimento mais aprimorado do espanhol.

Não obstante a presença de interferências linguísticas do português, a linguagem utilizada por este aluno se caracterizou por ser ligeiramente mais fluida e apresentar uma sequência lógica entre os argumentos, o que possibilitou uma melhor compreensão dos tópicos abordados no seminário.

Em síntese, ambos os estudantes conseguiram apresentar o conteúdo do livro indicado para o seminário, mas foram incapazes de fazer uma leitura crítica do material e apreender seus múltiplos sentidos à altura de um licenciado em Letras. As apresentações revelaram ainda um conhecimento muito elementar dos MD e dos conectores de quem se espera que não só saiba se comunicar por meio de textos coesos, harmônicos e coerentes, mas que possibilite oportunidades de aprendizado da L-alvo para seus alunos.

### **3.5 Exercícios**

Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados obtidos da aplicação dos exercícios. Cumpre indicar que os quatro foram elaborados com o intuito de verificar que conhecimentos, teórico e de uso, possuem os participantes desta pesquisa - professores em formação inicial de um curso de Letras/espanhol – acerca dos conectores em ELE; um conhecimento que reflete o desenvolvimento de sua CTD e que, como salientado no referencial teórico, constitui uma exigência para o profissional da linguagem, que não só precisa se engajar com sucesso nas práticas sociais do dia-a-dia, mas ensinar aos seus alunos essa nova língua como uma forma de comunicação.

#### **3.5.1 Exercício 1**

Neste exercício, a partir da leitura do texto de Eduardo Galeano, *Pedagogía de la violencia*, orientamos aos participantes uma redação na qual deveriam expor e argumentar o seu ponto de vista em relação ao tópico discutido (vide apêndice D). Justificamos a nossa escolha por este tipo de exercício no fato de que o texto argumentativo é aquele em que o falante/escritor aporta argumentos com o objetivo de defender sua opinião e convencer o

interlocutor acerca de determinado assunto. De acordo com Domínguez García (2007, p. 24-25), o texto argumentativo, pelo seu caráter persuasivo, exige o uso de certos mecanismos linguísticos a fim de garantir sua correta compreensão, de acordo com as intenções do falante. Dentre eles a autora cita os conectores, que desempenham um papel chave na explicitação das relações aditivas, contra-argumentativas e consecutivas presentes em qualquer texto. Sendo assim, quando aplicamos este primeiro exercício acreditamos que obteríamos dados muito ricos em relação ao uso dos conectores.

Dos 7 participantes dos quais foi possível apresentar seu perfil no começo deste capítulo, apenas 5 realizaram o exercício. Diante desta limitação e na nossa procura de dados relevantes para o andamento da pesquisa, decidimos incluir as respostas de outros 9 participantes, alunos do estágio, que fizeram os três primeiros exercícios e tinham sido contemplados como participantes no começo desta pesquisa.

Nas redações foi possível observarmos vários fenômenos. Os 14 participantes, de forma geral, foram capazes de compreender o texto e exprimir argumentos a fim de defenderem seu ponto de vista, o que revela certas habilidades e saberes que fazem parte da CTD que todo falante de uma língua deve ter; contudo, nos encontramos diante de discursos fragmentados, pouco encadeados e com constantes interferências do português. Os seguintes exemplos mostram esta forte presença da LM:

[84] *La consecuencia de la pérdida de la sensibilidad humana es el aumento de los **crimes** violentos tan comunes actualmente.*

[85] *Hoy las gentes, seguramente, son más insensibles porque la **midia** es muy grande y está **por toda parte**.*

[86] *En mi opinión los programas en la tele no **deberian expor** la violencia pues **hace con que** los niños piensen que esta **actud** es la correcta y empiezan a cometer **crimes** cada vez más temprano.*

[87] *En verdad, la violencia es un problema mundial que **afecta la sociedad**. Ya no tiene más **idad** ni lugar, está emergida en la cultura capitalista.*

[88] *El autor defiende que los niños aprenden ya en la infancia cómo **asesinar alguien**.*

[89] [...] *muchos programas **ensinan como** manipular armas, planificar **crimenes** y **como** actuar.*

Nos excertos acima advertimos, além de erros ortográficos (**actud** em lugar de *actitud*), um alto número de erros interlinguísticos, ocasionados pelas constantes interferências da LM dos participantes, e intralinguísticos, frutos do próprio aprendizado da língua (SANTOS, 2011). Este fenômeno, recorrente na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol e vice-versa, sobretudo nos estágios iniciais de aprendizagem, não condiz com o que se espera de quem se formou na L-alvo ao longo de, como mínimo, nove semestres letivos, com o intuito de se desempenhar futuramente como professor de ELE.

Na sequência, baseados em Durão (2004) e Rabasa Fernández (2010, *no prelo*), apresentaremos um quadro com a classificação dos erros observados nos excertos acima:

Tipo de erro	Fenômeno		Excerto	Forma inadequada	Forma em português	Forma adequada em espanhol
Erro interlinguístico	Aplicação inadequada das regras de acentuação	Os pronomes relativos se acentuam em espanhol quando fazem parte de perguntas, sejam elas diretas ou indiretas.	[87]	<b>como</b> manipular/ <b>como</b> actuar	como	cómo
		Omissão do acento	[84]	<b>deberian</b>	deveriam	deberían
			[87]	planificar <b>crimenes</b>	crimes	crímenes
	Conservação da regência verbal	Muitos verbos transitivos em português são intransitivos em espanhol	[85]	<b>afecta</b> <b>la</b> <b>sociedad</b>	afeta    a sociedade	afecta    a    la sociedad
			[86]	<b>asesinar</b> <b>alguien</b>	Assassinar alguém	asesinar      a alguien
	Transferência de estrutura	A estrutura portuguesa é transferida literalmente para o novo sistema linguístico		[84]	<b>hace con que</b>	faz    com que

			[83]	<b>por toda parte</b>	por toda parte	por todas partes
	Empréstimos literais	Conservação do termo em português, inclusive com erro ortográfico no caso de [83]	[82]	<b>crimes</b>	crimes	crímenes
			[84]			
			[83]	<b>midia</b>	mídia	medios de comunicación
			[84]	<b>expor</b>	expor	exponer
Erro intralinguístico	Aplicação incompleta de regras da L-alvo		[85]	<b>idad</b>	idade	edad
			[87]	<b>ensinan</b>	ensinam	enseñan

Quadro 1.7 Amostra de erros observados no exercício 1

Embora não contemos com um marco de referência que indique quais os diferentes níveis de língua a serem alcançados por brasileiros nos cursos de Letras/espanhol, à maneira dos descritores do MCER, concordamos com Vieira-Abrahão (1996, p. 18-19) quando afirma que o professor de língua estrangeira deveria “atingir pelo menos o nível avançado, pois o conhecimento da língua estrangeira constitui-se na ferramenta essencial para o exercício de sua atividade profissional”. Consideramos que, para se encaixar neste nível, o aluno deverá ser fluente e proficiente, capaz de se comunicar, nas modalidades oral e escrita, por meio de textos coesos e coerentes pertencentes a diversos gêneros textuais/discursivos. Além disso, deverá conhecer as regras gramaticais, pragmáticas e sócio-culturais da língua, a fim de intervir com sucesso nas trocas comunicativas, bem como fazer uso de uma terminologia metalinguística básica que lhe permita agir com mais segurança em sala de aula. Finalmente, acreditamos que a interlíngua de professores em (pré)serviço, sempre em constante evolução, com avanços e retrocessos, pela sua condição de principal insumo linguístico com que contarão os estudantes em sala de aula (ALVARENGA, 1999, p. 43), deverá caracterizar-se pela pouca presença de interferências da LM.

Cumpramos ressaltar que em alguns casos nos encontramos diante de textos encadeados, conseguidos a partir do uso, ainda que insuficiente, de MD e outros elementos de relação, tais como conjunções e locuções conjuntivas que lhes permitiram organizar e explicitar as ideias, bem como orientar o leitor pelos rumos desejados:

[90] *El ser humano es fruto del medio. A pesar de nacer “puro”, sensible y “bueno”, el medio y las influencias externas pueden alterar esta condición [...].*

Leo

[91] *Me parece interesante ese punto de vista, porque no hay dudas de que el medio o el contexto en que vive uno influye de manera significativa en su personalidad y en sus acciones [...].*

María

Verifica-se nos enunciados de [90] e [91] que ambos participantes compartilham da opinião de que o meio exerce grande influência no desenvolvimento e afirmação da personalidade do homem. No primeiro caso, o participante opta por uma conjunção concessiva (*a pesar*) que lhe permite estabelecer um contraste entre a condição do homem quando influenciado tanto pelo meio quanto por “influencias externas” e sua condição de

“puro, sensible y bueno” ao nascer. Já em [91], a participante começa fundamentando seu ponto de vista com auxílio da conjunção causal *porque* e enriquece sua explicação acrescentando ou contrastando elementos, a partir das conjunções *y* e *o*: com o uso dessa primeira conjunção causal, o leitor já sabe que poderá conhecer os motivos pelos quais o falante considera interessante esse ponto de vista: quem escreve acredita que tanto o meio como o contexto em que se insere o homem influem significativamente nele, não só na sua personalidade, mas também nas suas ações.

Antes de passarmos à discussão dos dados, advertimos que a análise foi feita com base nos pressupostos teóricos discutidos nesta pesquisa e incluiu não só a observação dos usos desviados que os licenciandos fizeram dos conectores, mas do desempenho todo nas atividades propostas, o que também nos permitiu verificar com que frequência os alunos usam ou não estes elementos no discurso escrito e que importância lhes outorgam na consecução de seus objetivos comunicativos.

Levando em consideração o desempenho observado, para proceder à sua análise organizamos os dados nas seguintes categorias:

- Uso adequado de conectores;
- Uso inadequado de conectores; e
- Ausência de conectores.

### **Uso adequado de conectores**

Tendo em vista que o conector *empero*, atualmente em desuso, derivou na conjunção *pero* (MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS, 1999, p. 4118), decidimos registrar a ocorrência deste elemento sempre que usado como conector contra-argumentativo. Com base nos dados, percebemos que, do total de participantes (14), apenas sete utilizaram os conectores de forma adequada para construir seus textos. Ao todo foram sete ocorrências: *sin embargo* (2) e *pero* (5), um conector por redação, exceto no caso de um participante, que utilizou dois conectores, um de forma adequada e outro, fruto da interferência do português. Esta frequência tão baixa de conectores durante o processo de produção textual reflete um conhecimento e um uso muito elementar destas unidades de quem se espera saiba se comunicar na L-alvo de forma coerente e harmônica.

Retomando o que foi dito, registramos a presença de dois conectores contra-argumentativos - *sin embargo* e *pero* -, cuja função no discurso é a de apresentar juízos contrários, ora negando, total ou parcialmente, as inferências feitas do enunciado anterior, ora simplesmente expressando uma relação contrária entre o membro ao que pertencem e o precedente (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2002, p. 319).

- **Sin embargo**

Observamos duas ocorrências deste conector no corpus:

[92] *A principio el texto parece exagerado en sus informaciones cuando afirma de la dificultad de tornar alguien violento. Si pensamos, por ejemplo que un bebé desde muy temprano, pese a que no vea la tele, ya manifiesta actitudes violentas como golpear a su mamá o su juguete [...]. Sin embargo, puede que el texto quiera referirse especialmente a la violencia de guerra y esta sí sea más difícil de ser enseñada.*

Indiano

[93] *La realidad de la violencia cambió con el pasar de los años. El trenamiento militar pasó a producir hombres para matar. Sin embargo, esta tendencia es contraria a la inclinación natural humana porque para que un soldado llegue a este nivel es necesario destruir su sensibilidad natural.*

Ana

Em [92] o conector *sin embargo* estabelece um contraste sem cancelar nenhuma conclusão obtida do enunciado precedente. O participante não pretende ser absoluto na sua reflexão, mas oferece duas possibilidades de se entender o texto: pode ser exagerado asseverar que é difícil tornar alguém violento, opinião que fundamenta com um exemplo; mas também pode ser verdadeiro, no caso da violência de guerra, em que os soldados têm que passar por um treinamento cruel que destrua sua sensibilidade e os prepare para matar.

No excerto [93] o valor contra-argumentativo do conector resulta mais evidente, pois introduz um argumento que refuta o anterior, com o que cancela as inferências feitas até o momento: é fato constatado que hoje o treinamento militar produz homens dispostos a matar; porém, longe do que se crê, este comportamento é contrário à disposição humana, pois é preciso antes “destruir su sensibilidad natural”.

- **Pero**

O uso adequado deste conector foi observado em cinco redações:

[94] *Creo que la tele enseña la violencia, **pero** no es solamente ella la culpada. Hay otros elementos, como, por ejemplo, la educación familiar.*

Maria Clara

[95] *Vivimos como víctimas de lo que la tele nos impone. Este factor asociado a muchos otros genera la violencia. La tele no determina que alguien sea violento **pero** su influencia es muy grande debido a la masiva exhibición de violencia en los canales televisivos.*

Luna

[96] *Las personas son buenas, con buena índole, **pero** son corrompidos por la sociedad.*

Raquel

[97] *La violencia en el comportamiento humano se ha desarrollado mucho más en los últimos tiempos. Antes, utilizaban armamentos para la guerra. Ahora, no hay que tener ninguna motivación. La naturaleza del hombre no es violenta, **pero** tiene inclinaciones claras.*

Pamela

[98] *Es un texto interesante por lo de la pedagogía de la violencia. **Pero**, no creo en esto de que en el pasado no había tanta violencia. Las guerras no son diferentes [...].*

Maria

Nos quatro primeiros exemplos *pero* foi utilizado com valor contra-argumentativo restritivo (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2007, p. 99), pois em cada um introduz argumentos que não eliminam o anterior, mas cancelam as inferências que pudessem ser feitas do primeiro enunciado: em [94] e [95], as participantes coincidem em que a televisão, ao expor cenas de violência, exerce uma influência negativa nos indivíduos; contudo, reconhecem que ela não é a única responsável, existem outros fatores que também contribuem para a proliferação da violência na sociedade. Nos enunciados de [96] e [97] a presença do conector restringe os argumentos apresentados anteriormente: as pessoas são boas, mas a sociedade as corrompe; o

homem, por natureza, não é um ser violento, mas tem inclinações claras à violência. Já no último excerto observamos outro uso de *pero*: a participante, por meio do conector, introduz um argumento que define sua posição discordante em relação ao texto analisado, o que evidencia um valor contra-argumentativo absoluto.

Como se percebe, dentre os únicos conectores usados pelos participantes, *sin embargo* e *pero*, este último registrou um número maior de ocorrências (5). Para Domínguez García (*op. cit.*, p. 98-99), sua alta frequência de uso em relação aos outros conectores opositivos se deve aos “diferentes valores, sentidos e nuances contextuais que é capaz de incluir no seu significado e que o tornam um conector polivalente”<sup>33</sup>; ou seja, se trata de uma partícula discursiva que, em dependência das intenções do falante, pode desempenhar diversas funções no discurso, seja refutando argumentos e cancelando possíveis conclusões, seja apenas opondo enunciados, porém, sempre no âmbito das relações contra-argumentativas.

Por outro lado, há de se ressaltar que estes conectores foram usados de forma adequada pelos participantes não só no que diz respeito das posições que ocuparam nos enunciados, mas em relação a seus valores contra-argumentativos, o que lhes permitiu construir um texto harmônico, coerente e cujos sentidos refletem o posicionamento de cada um acerca do tópico discutido no texto.

### **Uso inadequado de conectores**

Escassas também foram as ocorrências registradas de conectores usados de forma inadequada. Apenas observamos o uso de *mismo* em duas redações, como revelam os seguintes fragmentos:

- **Mismo/Mesmo**

[99] *Me parece correcta la propuesta del autor, mismo para situaciones extremas, como matar a alguien, se exige un aprendizaje denso.*

Joaquim Guedes

[100] [...] *podemos concluir que el adiestramiento para la violencia no es tan complejo, solo hace falta muchas veces el ejemplo de los padres, o mismo el instinto humano.*

---

<sup>33</sup> Do original: “[...] diferentes valores, sentidos y matices contextuales que es capaz de incluir em su significado y que lo convierten en un conector polivalente”.

Como se observa nos enunciados de [99] e [100], os elementos introduzidos pela partícula *mismo* contribuem para a manutenção da orientação argumentativa do texto e se apresentam como inesperados e de maior força argumentativa em relação aos anteriores: no primeiro caso, o falante concorda com o autor, e argumenta sua opinião explicando que a violência exige “un aprendizaje denso”, inclusive em casos excepcionais, “como matar a alguien”. A diferença do depoimento anterior, no segundo trecho o outro participante considera que adestrar alguém para a violência não é um processo tão complexo, basta apenas o exemplo dos pais, e acrescenta um novo argumento que resulta inesperado: em ocasiões, é suficiente o próprio “instinto humano”.

O vocábulo *mismo*, em espanhol, e seu correspondente *mesmo*, em português, compartilham certos valores semânticos; funcionam como adjetivos e advérbios que indicam relações de semelhança, exatidão ou reforço: *tenemos los mismos amigos* (esp.)/*temos os mesmos amigos* (port.); *te espero en el mismo lugar* (esp.)/*espero você no mesmo lugar* (port.); *quiero que seas tú mismo quien escoja el regalo* (esp.)/*quero que seja você mesmo que escolha o presente* (port.). Contudo, o termo em português possui ainda outro valor, com o qual foi usado nos excertos acima, que não corresponde com os da L-alvo: *mesmo* (*até/ainda* em português) introduz novos elementos inesperados que mantêm a mesma orientação argumentativa do texto, mas que se colocam no lugar mais alto da escala argumentativa; um uso que na língua espanhola é desempenhado pelo conector aditivo *incluso* e sua variante *inclusive*, cujo correspondente em português seria *inclusive*

Portanto, as ocorrências registradas em [99] e [100] refletem uma escolha errada do conector por interferência da LM, o que nos fez considerar o perigo dos falsos amigos ou heterossemânticos, dada a similitude formal de ambos os termos.

Para Lombello (1983, p. 107) e Ferreira (2001, p. 40), este tipo de erro seria considerado como uma relexificação de elementos linguísticos, isto é, quando os aprendizes de línguas tão próximas como o português e o espanhol sobrepõem seu léxico materno ao sistema da nova língua. Durão (2004, p. 148), por sua parte, o denomina de transferência léxica, que ocorre quando o falante transfere um item linguístico de sua LM para a L-alvo, e geralmente obedece à falta de conhecimento suficiente do novo sistema. Contudo, os exemplos apresentados pelas autoras se referem a elementos linguísticos transferidos

literalmente da LM, que convivem com outros da língua-alvo, o que não coincide com as ocorrências registradas no nosso estudo; portanto, não nos arriscamos em adotar a terminologia proposta por elas.

Consideramos que se trata de uma interferência léxico-semântica, tendo em vista que os participantes transferiram um item da sua LM mantendo seu significado e adaptando sua forma ao novo sistema da L-alvo (mesmo x mesmo). Este fenômeno, em que o falante confunde as grafias e transfere significados, é muito comum na aprendizagem de línguas muito próximas. De acordo com Ferreira (2001, p. 40), “A presença desses elementos [...] não é identificada pelo falante como pertencente a um dos sistemas, dificultando o avanço da interlíngua rumo a um padrão desejável da língua-alvo”.

Retomando Burt (1975), Tomiyana (1980) e Lennon (1991), este tipo de interferência se considera um erro de tipo global que compromete a comunicação, pois os novos e diversos significados adjudicados aos termos transferidos de uma língua para a outra afetam o sentido total do enunciado, como se observa em [97] e [98]: se *mismo* possui valor de “idêntico” ou “semelhante” em espanhol, dificilmente o interlocutor poderá estabelecer uma conexão entre os argumentos apresentados, muito menos pensar que a função dessa partícula no enunciado é a de acrescentar novos argumentos; somente um falante conhecedor também da língua do outro - neste caso, o português - será capaz, não sem esforço, de recuperar o sentido do enunciado.

### **Ausência de conectores**

Na análise foi possível constatar também a pobreza da maioria dos textos produzidos pelos participantes, de apenas quatro ou cinco linhas, pelo que resultou difícil conhecer se eles possuem ou não domínio dos conectores e se são capazes de se comunicarem por meio de textos coesos e coerentes. Como já foi apontado, apenas em 7 redações registramos a ocorrência de conectores, um conector por texto, exceto num caso em que um dos participantes usou dois, um de forma adequada e o outro, não. Além desta presença sucinta, constatamos dois usos inadequados de uma mesma partícula discursiva em duas produções textuais, com o que nos restaram 6 textos nos quais não identificamos o uso de nenhum conector. Vejamos alguns exemplos representativos deste fenômeno:

[101] *La realidad de la violencia cambió con el pasar de los años. El trenamiento militar pasó a producir hombres para matar.*

Ana

[102] *Hoy día se están matando a las personas por motivos vanales. Me parece que la midia tiene su contribución para ellos. Los videojuegos muestran realidades violentas en donde el ser humano es tan solo un objeto que se muere y listo.*

Symed

[103] *Hoy las gentes, seguramente, son más insensibles porque la midia es muy grande y está por toda parte. Antes no había el cine. Un poco más hacía el pasado y tampoco había la radio. Estoy de acuerdo con el texto.*

Maria

É interessante ressaltar que o discurso escrito, ao ser mais elaborado, pensado e planejado exige o uso mais frequente de conectores e MD em geral do que a fala espontânea; no entanto, como se pode observar, lamentavelmente as respostas dos alunos, ainda que compreensíveis, se caracterizam pelo predomínio de enunciados muito simples, abruptos, fragmentados, conectados, na maioria das vezes, por meio da justaposição.

Levando em consideração o auxílio que representam os conectores na construção de textos articulados, harmônicos e coerentes, bem como o elevado número de conectores cognatos em ambas as línguas, como se pode perceber no quadro 1.4, nas páginas 81 e 82 deste estudo, nos surpreende a ausência de elementos de relação constatada nas produções dos participantes, especialmente de conectores. Acreditamos que estes resultados se devam a duas causas: ou os alunos não possuem um conhecimento de uso destas unidades em ELE, e talvez na sua própria LM; ou, pela sua insegurança na L-alvo por falta de uma CTD mais desenvolvida, fogem destas expressões na hora de se comunicarem, fenômeno conhecido como estratégia de evitação (*avoidance strategy*) (ELLIS, 1994, p. 137-138).

### **Considerações parciais**

Como já foi indicado, com a aplicação deste exercício pensávamos obter dados relevantes para a nossa pesquisa a respeito do conhecimento e frequência de uso dos conectores por parte dos alunos. Acreditávamos que, em primeiro lugar, por se tratar de um texto escrito, por natureza mais elaborado, pensado e planejado do que a fala espontânea, os participantes sentiriam a necessidade de usar marcadores discursivos que lhes permitissem

organizar, estruturar, comentar ou explicar suas ideias; em segundo lugar, ao ser uma redação de tipo argumentativa, os conectores deveriam ocupar um lugar de destaque não apenas para conferir a coesão e coerência tão necessárias à comunicação, mas para defender um ponto de vista da melhor forma possível e persuadir assim o leitor. Estas eram as nossas pressuposições, porém, na prática constatamos redações muito simples e breves, com argumentos que constituíram repetições textuais das ideias do texto de Galeano e desprovidos de coesão e coerência; fenômeno este que decorreu, principalmente, da ausência de MD e conectores.

Tendo em vista a necessidade de se usarem estas unidades discursivas para a elaboração de textos encadeados, harmônicos e coerentes, orais e escritos, bem como o elevado número de conectores cujas grafias e funções são partilhadas pelo português e o espanhol, nos surpreende a sua escassíssima frequência de uso nas redações dos participantes. Acreditamos que uma das causas seja a pouca atenção que estas unidades têm merecido em gramáticas, materiais didáticos e na própria licenciatura, como coincidem vários pesquisadores, dentre eles, Antunes (2005, p. 143) e Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4056). De acordo com Antunes (2005, p. 143):

A função desses conectores na organização do texto, de um modo geral, não chega sequer a ser mencionada nem em gramáticas nem em livros didáticos. Falta, portanto, a perspectiva da textualidade no estudo desses elementos. Não é de admirar, portanto, a dificuldade de algumas pessoas de usar, sobretudo em textos, o conector adequado para expressar o valor semântico pretendido. De fato, essa tem sido uma das dificuldades mais notórias nas redações escolares (ANTUNES, 2005, p. 143).

Por outra parte, além do desconhecimento destas unidades na L-alvo e, quem sabe, na própria LM, quer nos parecer que uma CTD insuficiente na L-alvo pode ter levado os alunos a fugirem do uso destas expressões por insegurança na língua.

Na análise das redações registramos também inúmeros erros na interlíngua dos licenciandos, ora por interferências intralinguísticas - advindas do próprio aprendizado -, ora por interferências da LM; fenômeno este último que se refletiu na escolha inadequada de um mesmo conector (mesmo/incluso) por dois participantes, o que nos faz supor que este uso talvez constitua um erro recorrente em aprendizes brasileiros de espanhol, devido à confusão de grafias similares, com a conseqüente extensão do significado de uma língua para a outra.

Esta falta de coesão e coerência advertidas nas redações dos participantes bem como a presença constante da LM revelam um estágio da interlíngua que não condiz com o que a sociedade, os professores e os pesquisadores da LA esperam dos futuros professores de ELE, muito menos com o almejado pelos próprios alunos. De acordo com os depoimentos de todos os participantes, coletados na pergunta 2 do primeiro questionário, as expectativas iniciais eram aprender e/ou aprimorar o espanhol; expectativas que até agora não foram cumpridas, a julgar pelas declarações de alguns participantes na pergunta 3 do mesmo questionário e pela análise que viemos fazendo dos instrumentos aplicados neste estudo.

Por outra parte, os resultados obtidos neste exercício entram em conflito com as respostas coletadas nas perguntas 9 e 12 do segundo questionário, nas quais os participantes coincidiram em que não só conhecem os conectores em ELE, mas estão cientes da sua funcionalidade e importância para a comunicação; conhecimentos que, evidentemente, não puderam ser constatados na análise das redações:

[104] *Mais que importante, é essencial para expressar um bom desempenho linguístico, pois tem a capacidade de aclarar e complementar as ideias que buscamos expressar. Além do mais, tendem a evitar questões de duplos-sentidos e dão mais validade e melhor elaboração ao nosso discurso.*

Vanda

Para finalizar, acreditamos que embora se possa ter uma ideia acerca da frequência de uso dos conectores por parte dos licenciandos, consideramos que os conectores registrados neste corpus não representam uma amostra significativa para se chegar a conclusões categóricas acerca do conhecimento e uso destas unidades discursivas. Sendo assim, sentimos a necessidade de aplicar um segundo exercício, que passaremos a analisar na sequência.

### 3.5.2 Exercício 2

Neste exercício, o conto *El hombre muerto*, de Horacio Quiroga, foi solicitado aos participantes que completassem os espaços em branco com os termos que considerassem mais adequados (vide apêndices E e F). Para tanto fornecemos uma lista com 14 elementos de relação, dentre eles, MD, conectores, conjunções e advérbios. No primeiro parágrafo deveriam completar os espaços em branco com estes elementos: *aún*, *pero*, *en consecuencia* e *y*; no segundo, com *mas*; no terceiro, com *pero*; e, por fim, no quarto, com *aún* e *y*.

- **Aún**

Advérbio temporal que se refere a uma ação a ser realizada até um momento determinado ou que indica a continuação de uma ação realizada num momento anterior. No discurso pode ser substituído pelo advérbio *todavía*, pois ambos expressam o mesmo valor temporal.

Este advérbio, com duas ocorrências no texto, no primeiro e último parágrafos, foi indicado no primeiro caso apenas por um participante dos 14 que realizaram o exercício, o que nos pode indicar que se trate quiçá de um elemento de relação pouco conhecido e usado pelos estudantes do curso em estudo. Contudo, 12 participantes escolheram o advérbio *todavía* para preencher essa primeira lacuna do texto, o que evidencia que eles perceberam a necessidade de se usar uma partícula que exprimisse uma relação contra-argumentativa: “El hombre y su machete” não tinham acabado seu trabalho de limpeza: além da já limpa, ainda lhes faltavam duas ruas por limpar. Levando em consideração as possibilidades de comutação entre os advérbios mencionados, decidimos aceitar como adequada a escolha de *todavía*, mesmo que não fosse o elemento original usado pelo autor.

A outra ocorrência de *aún* se registra no último parágrafo e somente dois participantes foram capazes de reconhecer sua pertinência na relação temporal estabelecida entre o suor na empunhadura do facão, antes e no momento atual do enunciado; o resto dos participantes, 12 ao todo, escolheu o conector *en consecuencia*, que se usa para indicar uma ação que é decorrência lógica de outra. Quer nos parecer que os alunos consideraram que o foco do enunciado não estava na relação temporal e sim na consequência estabelecida entre a umidade da empunhadura e o suor da mão.

- **Pero**

Este conector, que como explicamos na fundamentação teórica deste estudo incluímos dentro do grupo dos contra-argumentativos, estabelece uma relação entre enunciados contrastando ou contrapondo argumentos. O membro que introduz cancela as inferências que poder-se-iam obter do membro anterior, eliminando ou corrigindo o argumento anterior e conduzindo assim a uma conclusão diferente da esperada (DIAS, 2010, p. 126).

No texto registram-se duas ocorrências do conector: no primeiro parágrafo *pero* estabelece uma relação de contraste entre os enunciados “Faltábanles aún dos calles” [pero] “como en éstas abundan las chircas y malvas silvestres”. Do enunciado primeiro se infere que a tarefa vai ser árdua, pois ainda faltam duas ruas por limpar; no entanto, o novo argumento

introduzido pelo conector impõe uma nova conclusão como definitiva: tratando-se de flores silvestres, a limpeza não exigiria muito esforço nem tempo (“la tarea que tenían por delante era muy poca cosa”). Dos 14 participantes, 10 coincidiram em que este seria o conector mais adequado para completar o espaço em branco; 1 o fez com a conjunção adversativa *mas*, que, mesmo não sendo o conector escolhido pelo autor, exprime também a mesma relação de contraste; por fim, os outros 3 indicaram as conjunções *y* e *aunque* que, ao não expressarem relações opositivas, seu uso não seria aceitável nos enunciados analisados.

Este conector aparece também no terceiro parágrafo estabelecendo uma relação de contraste entre dois argumentos: apesar de se sobressaírem a empunhadura e a lâmina do facão, o resto da arma não era visível. Oito participantes reconheceram que se tratava de uma relação contra-argumentativa que exigia a presença do conector *pero*; entretanto, 4 optaram pela conjunção concessiva *aunque*; 1, pela conjunção copulativa *y*, e 1 também, pelo advérbio *todavía*. A eleição de *aunque* por vários alunos talvez se deva ao duplo valor que alguns autores reconhecem nesta conjunção: concessivo e adversativo (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2007, p. 95). No enunciado, o argumento introduzido, ora pelo conector *pero* no texto original, ora pela conjunção *aunque* de acordo com estes quatro participantes, evidencia uma orientação ligeiramente contrária à estabelecida no começo do enunciado; contudo, consideramos ser o conector o elemento que melhor reflete a intenção do autor. Destacamos ainda outro fenômeno que tem a ver com a ocorrência do advérbio *todavía*. Apesar de estar correta a sua grafia e levando em consideração que o uso dessa partícula temporal seria completamente inadequado nesse trecho do texto, nos pareceu que para o participante se tratava de uma relação de oposição, mas, em lugar de sugerir o uso dos conectores *sin embargo*, *pero* ou *no obstante*, caiu na armadilha dos heterossemânticos ou falsos amigos ao usar *todavía* em espanhol, correspondente a *ainda*, com valor de *entretanto* ou *contudo*, em português.

- **En consecuencia**

Este conector, de acordo com Martí Sánchez (2008, p. 50), se usa para indicar uma conclusão que pode ser inferida de forma lógica ou subjetiva de um argumento apresentado anteriormente. Neste caso, o conector é usado no intuito de introduzir uma consequência (o homem olhou para as árvores e decidiu descansar deitado na grama por um momento) que decorre do argumento apresentado no membro precedente (a limpeza das duas ruas faltantes seria facilitada pelo fato de abundar nelas flores silvestres).

Ao que parece, por se tratar de uma consequência subjetiva cuja compreensão exigia um processo maior de inferência, apenas um dos 14 participantes entendeu que se tratava de uma relação semântica de consequência. Dos restantes, 10 escolheram o MD *finalmente*; 1, a conjunção concessiva *aunque*; 1, o conector contra-argumentativo no obstante; e, por fim, 1 completou com o conector aditivo *además*. Conforme os dados apresentados, a alta frequência do MD *finalmente* evidencia que os participantes entenderam o enunciado “El hombre echó una mirada satisfecha a los arbustos rozados y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla” como uma ação posterior, quando na verdade aconteceu antes de começar a limpeza das ruas.

- **Y**

A conjunção copulativa *y*, também considerada por alguns como o conector prototípico da relação aditiva (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2008; DIAS, 2010), é altamente frequente no discurso dos falantes, nativos ou estrangeiros, seja ele oral ou escrito ou pertença a um gênero determinado, e seu objetivo básico é adicionar argumentos.

No texto *y* aparece usada em dois momentos: conclui o primeiro parágrafo acrescentando outra ação realizada pelo homem: além de lançar uma olhada às árvores, cruzou o alambrado para se deitar na grama; e no último também funciona acrescentando mais um argumento, porém, desta vez, com nuance de consequência: depois de apreciar mentalmente a extensão e trajetória do facão dentro de seu ventre, o homem adquiriu “fría, matemática e inexorable” a certeza de que tinha chegado ao fim de sua existência, o que se pode entender como uma consequência lógica da apreciação anterior.

No primeiro caso, todos os participantes escolheram esta conjunção para completar o enunciado; já no segundo, apenas 4 foram capazes de apontar este elemento como o mais adequado para indicar a relação de adição pressuposta no último parágrafo. Dos outros 10 participantes, 3 elegeram o MD *finalmente*, cuja função é a de organizar e estruturar o discurso; 3 optaram por sinalizar um relação de contraste por meio dos conectores *pero* e *no obstante*; 3 selecionaram os conectores *incluso* e *además*, especializados em unir membros ao acrescentar novos argumentos com a mesma orientação do texto, mas cujo uso seria inadequado neste enunciado; e, por último, 1 participante considerou adequado o uso da conjunção concessiva *aunque*.

- **Mas**

A conjunção adversativa *mas* compartilha a mesma orientação argumentativa e os mesmos valores de uso do conector *pero*; *no entanto*, possui uma frequência alta de uso na língua escrita, pois se considera mais formal e culta do que *pero*.

Sua aparição na posição inicial do segundo parágrafo indica uma oposição entre este e o parágrafo anterior. A expressão “mirada satisfecha” bem como o uso do verbo “cruzar” em passado nos faz pensar que tudo aconteceu sem nenhum problema: o homem conseguiu cruzar o alambrado e se deitar na grama satisfatoriamente; porém, a presença da conjunção *mas* abrindo o próximo parágrafo nos alerta para uma mudança de acontecimentos, dada sua função como elemento que contrasta argumentos e limita assim possíveis inferências a serem realizadas de enunciados anteriores: na tentativa de cruzar o alambrado perdeu o controle sobre o facão. Contudo, não sabemos as consequências desta ação até chegar ao final do conto; um final que, sem percebermos, o autor arquiteta magistralmente e onde cada elemento constitui uma peça chave para fazer do texto um todo tão inesperado como coerente.

Somente 5 participantes perceberam o uso da conjunção *mas* ao orientar uma conclusão contrária à que se deduziria do argumento anterior (o fato de escorregar e perder o controle do facão nos induz a pensar que o homem talvez não tenha conseguido se deitar na grama, muito menos, descansar), dentre os que incluímos 2 que escolheram o conectores *pero* e *no obstante*, cujos valores semânticos coincidem com os da conjunção usada pelo autor. O resto dos participantes sugeriu elementos cujos usos seriam completamente inadequados no texto: aditivo (*incluso/además*) e consecutivo (*en consecuencia*). Além disso, constatamos duas ocorrências do advérbio *todavía*, cuja escolha, acreditamos, se deva a uma confusão com o conector contra-argumentativo *todavía* do português.

Para facilitar uma melhor compreensão das ocorrências dos elementos de relação no texto citado bem como dos resultados já discutidos, observemos o seguinte quadro:

<b>Parágrafo</b>	<b>Ocorrência do conector no texto original</b>	<b>Escolhas adequadas</b>	<b>Escolhas inadequadas</b>	<b>Elementos de relação oferecidos</b>
1	Aún	13	1	

	Pero	11	3	e incluso finalment además pero aún o todavía sino aunque mas y en consecuencia no obstante
	En consecuencia	1	13	
	Y	14	-	
2	Mas	7	7	
3	Pero	8	6	
4	Aún	2	12	
	Y	4	10	

Quadro 1.8 Ocorrência de elementos de relação no exercício n. 2

### Considerações parciais

Com base neste quadro, podemos concluir que os resultados são um tanto contraditórios, pois temos um desequilíbrio entre as escolhas: ou a maioria escolhe a partícula adequada – por exemplo, 11 optaram pelo uso de *pero* no primeiro parágrafo, que sinalizava uma direção argumentativa contrária ao exposto - ou, a inadequada – 13 não reconheceram a necessidade de se usar o conector *en consecuencia* para marcar uma relação de causa-efeito. Além disso, houve elementos que se repetiram duas vezes em vários segmentos do texto original - seria o caso de *y*, *aún* e *pero* -, no entanto, na maioria das respostas foram identificados apenas uma vez pelos participantes. Temos o exemplo da conjunção *y*, escolhida no primeiro parágrafo pela totalidade dos alunos (14) e no último, apenas por 4; ou do advérbio *aún*, registrado 13 vezes no primeiro parágrafo frente a 2 no último.

Consideramos que os principais erros ocorreram por uma compreensão inadequada das relações semântico-pragmáticas estabelecidas entre os enunciados do texto. Se voltarmos às

respostas do exercício, podemos perceber que a maioria escolheu a partícula inadequada precisamente por não distinguir entre relações aditivas, contra-argumentativas e consecutivas, as quais demandam o uso de elementos específicos que, de não ser assim, comprometem o sentido global do enunciado.

Segundo estes dados, podemos afirmar que, mesmo facilitando uma lista de elementos de relação – MD, conectores, advérbios e conjunções -, os participantes não foram capazes de acertarem nas partículas usadas no texto de origem, o que nos faz pensar que, embora tenham alegado um conhecimento dos conectores e da língua espanhola nas perguntas 8 e 9 do questionário 1, este conhecimento se mostra insuficiente, tanto em relação às suas funções quanto ao seu uso em textos reais. Sendo assim, concluímos que a CTD dos alunos se mostra ainda muito precária em se tratando de futuros professores de ELE.

De acordo com as informações levantadas no primeiro exercício, em que o uso de conectores foi muito escasso, acreditamos que o fato de ter fornecido com uma lista de elementos de relação possa ter mascarado os resultados, pois apesar dos desacertos, temos que admitir o predomínio de escolhas adequadas. Portanto, é provável que o seguinte exercício, de acordo com os objetivos perseguidos, nos dê a oportunidade de saber se realmente os alunos conhecem e usam ou não os conectores em ELE.

### **3.5.3 Exercício 3**

Neste exercício apresentamos aos alunos a dedicatória do livro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, cuja escolha se deveu ao uso profuso de conectores que apresenta. Orientamos-lhes que identificassem os conectores usados e que indicassem que função desempenhavam no texto (vide apêndices G e H). Com a aplicação deste exercício procurávamos verificar, além do conhecimento de uso dos conectores, se os alunos tinham domínio das taxonomias e das funções que desempenham estes elementos na comunicação; uma competência metalinguística que complementa a CC que qualquer aprendiz anseia desenvolver e que resulta imprescindível, junto com as competências da profissão, para os professores de língua estrangeira.

Houve uma participante que não respondeu este exercício, portanto discutiremos os resultados obtidos de um total de 13 respostas, que nos forneceram dados referentes ao reconhecimento dos conectores e às funções desempenhadas no texto.

Ao todo foram 3 os MD usados pelo autor, especificamente, conectores: *pero*, com duas ocorrências; *por consiguiente*, também utilizado duas vezes; e *entonces*, o que dá um total de 5 ocorrências. Observemos o uso destas partículas discursivas na dedicatória do livro:

El Principito  
A LEON WORTH

*Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatória:*

A LEON WORTH  
cuando era niño

Cumpra salientar que, dos 13 participantes, 6 não identificaram a função realizada por cada conector, 2 deles apenas se limitaram a oferecer uma explicação geral acerca do uso destes elementos no texto, o que nos fez questionar-nos se realmente desenvolveram as competências linguística e metalinguística ao longo de sua formação inicial como usuários da língua e como professores de ELE. Vejamos os depoimentos:

[105] *El texto tiene la función de explicar una cosa.*

R

[106] *La función de un conector textual es, entre todas otras, llevar la coherencia al texto permitiendo coser las frases y la omisión de oraciones enteras que son sustituidas por elementos que dan vida a un texto.*

Maria

Como podemos observar em [105], a participante não só ofereceu uma resposta mal elaborada como nem sequer tem ideia acerca das funções que os conectores realizam no texto, os quais, por sinal, ela identificou. Já no excerto [106] resulta evidente que a aluna, mesmo

sem apontar as funções específicas de cada conector, é ciente da sua importância no estabelecimento da coesão e da coerência num texto.

Passemos à identificação dos conectores pelos participantes:

- **Pero**

Como já foi salientado, este elemento atua estabelecendo relações de oposição entre enunciados; contudo, na primeira ocorrência não nega nem se opõe ao enunciado anterior, mas acrescenta um novo argumento (“*tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños*”), compatível com o anterior, que o autor introduz a fim de convencer o leitor sobre sua decisão de dedicar o livro a uma pessoa adulta, mesmo tratando-se de uma história infantil. Consideramos que neste caso trata-se de um uso muito particular que Saint-Exupéry fez de *pero*.

Este conector foi identificado por 10 dos 13 participantes, dos quais 4 não souberam explicar a função desempenhada no texto. Sendo assim, os 6 restantes coincidiram em que se tratava de um elemento ou conjunção com função adversativa sem, contudo, perceber sua atuação para além do âmbito oracional. Este fato confirma a asseveração de Antunes (2005, p. 141) pois, segundo a autora, “[...] nas gramáticas, em geral, a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto”; ou seja, ainda estas unidades não são reconhecidas como conectores desde uma perspectiva textual.

Na segunda ocorrência do conector *pero*, registrada no final do parágrafo, advertimos que a sua função é a de introduzir um argumento que resulta numa clara oposição ao anterior: apesar das pessoas adultas terem sido crianças antes, muito poucas se lembram desse fato; ou seja, é esta última verdade a que se impõe com mais força e a que prevalece.

Muito aquém da cifra de alunos que reconheceram o primeiro uso de *pero* no texto, desta vez apenas 4 o identificaram como conector. Pensamos que tal fenômeno se deveu a que passou despercebido pelos participantes.

- **Por consiguiente**

De acordo com Martí Sánchez (2008, p. 50), este conector consecutivo está orientado à consequência e se utiliza com o objetivo de apresentar uma conclusão, algumas vezes lógica, outras, mais subjetiva, que decorre de argumentos anteriores.

No texto analisado registramos duas ocorrências: na primeira, identificada por 8 dos 13 participantes, *por consiguiente* introduz uma conclusão (a necessidade de essa pessoa adulta ser atendida, consolada, cuidada) à que se chega logicamente depois de conhecer os argumentos anteriores (essa pessoa passa frio e fome na França); na segunda, identificada por 9 alunos, dada sua transparência etimológica e sua funcionalidade como elemento que faz parte de argumentos que funcionam como consequências, o autor utiliza este conector na frase que encerra o texto, estabelecendo assim um vínculo muito próximo com o argumento anterior e também com o texto todo: Saint-Exupéry decide retificar sua dedicatória (de “A Leon Worth” para “A Leon Worth, cuando era niño”) não só ao defender seu ponto de vista de que todos os adultos foram crianças uma vez, mas poucos se lembram desse fato, mas depois de apresentar vários argumentos que, sem dúvida, são capazes de convencer qualquer leitor acerca da pertinência de se dedicar o livro a Leon Worth, a pessoa adulta que uma vez foi criança.

Dos participantes que reconheceram a presença deste conector, ora na primeira ocorrência (8), ora na segunda (9), somente 5 indicaram qual o seu uso no texto e 1 apresentou a classificação à que pertence (“locução prepositiva”), mas sem aludir à sua função. Para estes 5 alunos, o conector *por consiguiente* é uma partícula “exclarecedora”, de “conclusión”, “de adición” ou “indica una consecuencia”. Como se pode observar nestes dados, apenas 3 participantes acertaram ao considerar que o objetivo deste conector é o de introduzir determinadas conclusões que se apresentam como uma consequência de argumentos anteriores.

- **Entonces**

Assim como o anterior, este conector também se inclui dentro do grupo dos consecutivos, mas, a diferença daquele, a conclusão à que aponta se apresenta como mais subjetiva, menos previsível, exigindo um esforço dedutivo maior por parte do destinatário (MARTÍ SÁNCHEZ, 2008, p. 55).

No texto faz parte de uma conclusão (“quiero dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor”) que se sucede dos argumentos apresentados anteriormente: esta

pessoa adulta a quem o autor dedica o livro é 1) o seu melhor amigo no mundo; 2) capaz de compreendê-lo todo, até os livros para crianças; e 3) mora na França, onde passa frio e fome, pelo que necessita ser consolada. E, se todos esses argumentos ainda não fossem suficientes para convencer os leitores deste livro, o autor se defende alegando que o dedica então à criança que essa pessoa adulta foi há tempo atrás, com o que não nos resta dúvida alguma de que este livro, feito para crianças, está dedicado a uma delas.

Embora seja uma partícula muito frequente, sobretudo na linguagem oral, e apresente uma grafia bem similar à do conector em português (*então*), apenas 6 participantes - menos da metade - conseguiram identificá-la como conector, e dentre eles, apenas 4 reconheceram sua funcionalidade como conjunção conclusiva.

- **Outras partículas**

Além destes conectores, todos os participantes indicaram um sem número de elementos que contribuem para o estabelecimento da coesão num texto, mas que de jeito nenhum poderiam ser considerados MD, muito menos, conectores, cuja identificação no texto constituiu o objetivo fundamental deste exercício. Dentre estes elementos morfossintáticos os alunos sinalizaram preposições (*a, de, em, para, por*), pronomes relativos (*que, donde*), artigos (*los*), contrações (*al*), pronomes demonstrativos (*esta, estas, este*), pronomes pessoais em função de complemento (*comprenderlo*), pronomes indefinidos (*todo*), conjunções (condicional *si*), advérbios (*todavía*) e adjetivos (*todas*).

Convém salientar que *incluso* foi identificado como conector por 9 dos 13 participantes; contudo, neste caso funciona como operador, pois afeta somente um elemento dentro de um enunciado. Como já foi explicado no referencial teórico, esta partícula, incluída dentro dos conectores aditivos, se especializa em introduzir argumentos geralmente inesperados, concluintes e o suficientemente persuasivos a fim de convencer o leitor/ouvinte (MARTÍ SÁNCHEZ, 2008, p. 44). Como se pode apreciar no texto, o autor não poupa elementos para justificar a sua decisão de dedicar a um amigo adulto um livro escrito para crianças. Porém, o argumento introduzido por *incluso* não afeta o texto no seu todo (o fato de dedicar um livro a uma pessoa adulta), apenas ao enunciado referente à segunda desculpa: o adulto a quem está dedicado o livro não só é capaz de compreendê-lo todo, mas os livros para crianças. Consideramos que se trata de diferenças muito sutis entre conector e operador que oferecem dificuldades até para um nativo.

Para se ter uma ideia mais esclarecedora da análise apresentada, observemos os quadros 1.9 e 1.10 que resumem os dados coletados por meio deste exercício:

Conector	Symed	Maria Clara	Raquel	Luna	María	Ana	Maria	R	Leo	João Alfredo Junior de Muñoz	Joaquim Guedes	Indiano	Maria de Jesus
Pero	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		
Por consiguiente	x	x	x	x	x	x	x					x	
Entonces		x		x	x	x			x			x	
Pero		x		x	x				x				
Por consiguiente	x	x	x	x	x		x	x				x	x
Outras partículas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quadro 1.9 Conectores identificados no exercício n. 3

Conector	Symed	Maria Clara	Raquel	Luna	María	Ana	Maria	R	Leo	João Alfredo Junior de Muñoz	Joaquim Guedes	Indiano	Maria de Jesus
Pero	x	x	-	x	x	x	-	-	x	-	-	-	-
Por consiguiente	x	x	-	x	x	x	-	-	-	-	-	x	-
Entonces	-	x	-	x	x	x	-	-	-	-	-	x	-
Outras partículas	-	x	-	x	x	x	-	-	x	-	-	x	-

Quadro 1.10 Funções dos conectores identificadas no exercício n. 3

**X** – Função indicada erroneamente

**X** – Função não indicada, apenas a classificação

**X** – Classificação incorreta

## Considerações parciais

Conforme explicamos no começo da análise deste exercício, o nosso objetivo era verificar, além do conhecimento de uso dos MD e dos conectores, se os participantes tinham domínio das taxonomias e funções que desempenham estes elementos na comunicação, pois tratando-se de futuros professores de ELE, sabemos que comunicar-se na língua-alvo não é suficiente, outros saberes, dentre eles, a competência linguística e a metalinguística, são necessários para agir profissionalmente e com segurança em sala de aula.

Nos 13 textos que constituíram o nosso corpus relativo a este exercício, constatamos que as cinco ocorrências de conectores nunca foram identificadas por todos os participantes: *pero* foi reconhecido por 10 alunos na sua primeira aparição, e por 4 na segunda; o conector *por consiguiente* foi apontado por 8 participantes na sua primeira ocorrência e por 9 na segunda; por fim, o conector consecutivo *entonces*, com uma frequência de uso única, apenas foi identificado por 6 alunos. No que tange à identificação das funções desempenhadas por estas unidades, os resultados são ainda mais alarmantes, não apenas pelo número reduzido de participantes que conseguiram indicar, adequada ou não, a função realizada por cada conector – *pero* (8), *por consiguiente* (5) e *entonces* (4) -, mas porque demonstraram um conhecimento muito superficial ao restringir a atuação destas partículas ao âmbito oracional, apesar das inúmeras pesquisas que se têm hoje no campo dos MD e conectores, especialmente em língua espanhola (FUENTES RODRÍGUEZ, 1987; PONS BORDERÍA, 1998; MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS, 1999; DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2007; MARTÍ SÁNCHEZ, 2008; CORTÉS RODRÍGUEZ, 2008; PORTOLÉS 2008; CASADO VELARDE, 2008; MARTÍN ZORRAQUINO e MONTOLÍO, 2008, por citar alguns trabalhos).

Com base nestes resultados, concluímos que, ao contrário do argumentado nas questões 9 e 10 do segundo questionário, em que os participantes alegaram conhecer os conectores em ELE e forneceram elementos no intuito de construir o conceito de conector, realmente eles não têm uma definição clara destas unidades, não as conhecem bem na L-alvo e, muito menos, são cientes das múltiplas funções com que podem ser usadas num texto.

### 3.5.4 Exercício 4

Este último exercício tratou-se de um artigo intitulado “¿Hay que darle jubilación a la ortografía”?, publicado no jornal argentino *Clarín digital* (vide apêndice I). O texto foi escolhido não só pelo uso que faz dos conectores, mas pela reflexão sobre a língua espanhola

que coloca, a que pensamos seria de interesse dos licenciandos. Decidimos transformar o exercício substituindo alguns conectores e elementos de relação por outros cujos usos seriam inadequados e afetariam o sentido global do enunciado e do texto. Dos cinco conectores que apareciam no texto original, *pero*, com três ocorrências, foi substituído somente uma vez pela conjunção causal *porque*; *sin embargo*, com uma ocorrência, pela conjunção adversativa *todavía*; a conjunção causal *por eso*, também com uma ocorrência, foi trocada pelo conector *sin embargo*, bem como a conjunção concessiva *aunque* pela conjunção *por eso*.

Com este exercício procurávamos saber se os alunos eram capazes de reconhecer incoerências locais ocasionadas pelo uso errôneo de alguns elementos de relação – conectores e conjunções. Sendo assim, nos interessava que identificassem o uso inadequado destes elementos e os substituíssem pelos conectores que considerassem mais adequados, de acordo com a orientação argumentativa do texto, contribuindo assim para o restabelecimento da coesão e coerências do texto. Por fim, solicitávamos que explicassem em que consistiam tais erros, no intuito de verificar que conhecimento possuem sobre a língua e sobre sua própria competência (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994, p. 42). Vejamos os resultados:

- **Pero**

Este conector, incluído dentro do grupo dos contra-argumentativos foi usado três vezes no texto original, contudo escolhemos apenas uma ocorrência para substituí-lo pela conjunção *porque*. Assim, em vez de contrapor ideias, aparece introduzindo um argumento que funciona como causa de outro:

[...] *Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto que se puede prescindir de los acentos, porque (**pero**) son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones.*

Como se observa no exemplo, o uso inadequado da conjunção causal *porque* indica que se deve prescindir dos acentos porque facilitam a leitura de um texto, o que resultaria absurdo. No texto original, à conclusão que poderia ser inferida do primeiro membro (*Se prescindirá dos acentos*) se opõe um argumento mais forte (*facilitam a leitura*), introduzido pelo conector *pero*, indicando assim outra conclusão: que os signos de pontuação, ao indicar

pausas para o leitor descansar, auxiliam na leitura, e precisamente por esse fato é que não se deve prescindir deles.

Dos oito participantes que realizaram este exercício, apenas um identificou o uso anômalo da conjunção causal *porque*, que aparece substituindo este conector no terceiro parágrafo; mas, em lugar de substituir a conjunção pelo conector *pero*, o fez por *sin embargo*, argumentando que se tratava de um enunciado explicativo com sentido adversativo. Como ambos pertencem ao grupo dos contra-argumentativos, cuja função é a de apresentar argumentos contrários, consideramos que este elemento é perfeitamente aceitável no texto, pois seu uso não modifica as condições de verdade do enunciado e contribui para a mesma orientação argumentativa do conector *pero* no texto original.

Observemos os resultados no seguinte quadro:

<b>Participantes</b>	<b>Identificação da partícula usada inadequadamente</b>	<b>Substituto escolhido</b>	<b>Explicação do erro</b>
Pedro	-	-	-
Vanda	-	-	-
Indiano	-	-	-
Manoel	-	-	-
Joaquim Guedes	-	-	-
João Alfredo	-	-	-
Junior de Muñoz			
Leo	x	Sin embargo	x
Pamela	-	-	-

Quadro 1.11 Ocorrência da conjunção *pero*

- **Sin embargo**

*Sin embargo* também pertence aos conectores que apresentam argumentos contrários a um membro anterior com o objetivo de cancelar possíveis inferências e orientar novas conclusões. No texto aparece substituído pelo advérbio *todavía*, introduzindo o quarto parágrafo:

[...] *Todavía (sin embargo)*, Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales.

Sua função como *sin embargo* é a de sinalizar as ponderações da diretora do Instituto de Linguística da UBA, que, opondo-se aos argumentos de Jorge Panesi, defende a atitude de García Márquez. O texto começa com a polêmica gerada pelo escritor ao advogar por uma “simplificação das gramáticas, a aposentadoria da ortografia e a assimilação de neologismos técnicos e científicos”; uma visão ultramoderna que é contestada pelo ex diretor do Departamento de Letras da UBA e posteriormente defendida por Elvira com fortes argumentos que são introduzidos pelo conector. Porém, no texto modificado, no seu lugar, aparece o advérbio de tempo *todavía*, cujo uso seria completamente inadequado, pois diz respeito de algo começado ainda sem terminar.

Dito advérbio, em espanhol, se usa com o mesmo valor de *aún*, e tem seu correlato em português no advérbio temporal *ainda*. Escolhemos esta conjunção propositadamente pela sua semelhança formal com a conjunção portuguesa *todavía*, que conceitualmente exprime a mesma relação de oposição que o conector *sin embargo* em espanhol, e que se corresponde com as expressões *ainda assim*, *contudo*, *entretanto*, em português. Como se pode observar, trata-se de termos que apresentam semelhança formal e significado diferente, conhecidos na literatura de referência como falsos amigos ou heterossemânticos e, com frequência, motivo de confusão para aprendizes brasileiros de ELE e vice-versa:

<b>Classificação</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Português</b>
Advérbio temporal	<b>Todavía</b> (Aún)	Ainda
Conector contraargumentativo	Sin embargo (No obstante; Pero)	<b>Todavía</b> (Entretanto; Contudo; Ainda assim)

Do total de participantes, somente três reconheceram o uso inadequado de *todavía*. Um deles argumentou que se tratava de um advérbio de tempo que não tinha relação com o texto, porém, indicou a expressão *por su parte*, de amplo uso no jargão jornalístico cuja função é a

de estruturar o discurso, mas que no texto não marca os argumentos contestatórios de Elvira Arnoux em relação ao posicionamento de Panesi, por um lado, e defensores da opinião de García Márquez, por outro. A outra participante não só expressou a necessidade de se usar um conector oposto às ideias apresentadas anteriormente como sugeriu que este conector fosse *sin embargo*, coincidindo assim com a escolha do autor no texto original. Quer nos parecer que esse conector passou despercebido pelos alunos pelo fato de sua grafia ser altamente coincidente com a da conjunção em português, o que ratifica o perigo dos falsos amigos em línguas muito próximas.

<b>Participantes</b>	<b>Identificação da partícula usada inadequadamente</b>	<b>Substituto escolhido</b>	<b>Explicação do erro</b>
Pedro	x	Sin embargo	-
Vanda	x	Sin embargo	x
Indiano	x	Por su parte	x
Manoel	-	-	-
Joaquim Guedes	-	-	-
João Alfredo	-	-	-
Junior de Muñoz			
Leo	-	-	-
Pamela	-	-	-

Quadro 1.12 Ocorrência do conector *sin embargo*

- **Aunque**

Esta conjunção é classificada como adversativa com matiz concessivo e sua função no discurso é a de aportar elementos que contrastam debilmente com o argumento anterior sem, contudo, eliminá-lo; pelo contrário, o elemento que introduzem funciona como uma restrição que vem a estabelecer um equilíbrio entre os argumentos. Observemos o seu uso no texto, em que aparece substituído pelo conector consecutivo *por eso*:

[...] *Sin embargo, Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos*

*idiomas nacionales. Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que “en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés”. Tampoco España escapa a esto. Por eso (aunque) ganó la batalla contra los fabricantes de computadoras que querían eliminar la letra “ñ” de los teclados, cedió la “ch” y la “ll” como casos especiales.*

Segundo Elvira Arnoux, a globalização econômica mundial tem tido impacto nas línguas nacionais de vários países e, dentre eles, cita o caso da França, aonde se sancionaram leis que impediram o uso de anglicismos. A diretora menciona também a Espanha como outro dos países atingidos pela globalização, e seguidamente introduz um argumento que, sem negar a ideia anterior (“Tampoco España escapa a esto”), faz uma objeção ao informar que, apesar da globalização, a Espanha conseguiu manter a letra “ñ” nos teclados dos computadores, argumento introduzido pela conjunção *aunque*. Sendo assim, o uso do conector *por eso*, que indica uma consequência, seria impossível no texto, pois concluir que Espanha lutou pela manutenção da letra “ñ” suporia como motivo que a Espanha, assim como outros países, não ficou fora desse complexo processo que é a globalização. Este uso não só seria contraditório como inaceitável semanticamente.

Dos oito participantes, apenas um reconheceu o uso inadequado do conector *por eso*, e argumentou que devia ser substituído pela expressão *así que*, a que considerou como um marcador que viria a estabelecer uma sequência temporal no texto. Cabe destacar que *así que* é um marcador consecutivo e não temporal que introduz um argumento tido como uma consequência lógica do membro anterior; desta forma, o participante, além de não compreender bem a relação semântica estabelecida entre os enunciados, falhou na escolha do conector adequado e errou na função do conector *así que*.

<b>Participantes</b>	<b>Identificação da partícula usada inadequadamente</b>	<b>Substituto escolhido</b>	<b>Explicação do erro</b>
Pedro	-	-	-
Vanda	-	-	-
Indiano	x	Así que	-
Manoel	-	-	-
Joaquim Guedes	-	-	-

João Alfredo Junior de Muñoz	-	-	-
Leo	-	-	-
Pamela	-	-	-

Quadro 1.13 Ocorrência da conjunção *aunque*

- **Por eso**

Esta conjunção, considerada como conector por Domínguez García (2007) e como marcador discursivo por Casado Velarde (2008), funciona no discurso com o objetivo de introduzir conclusões que são uma decorrência lógica de argumentos apresentados com anterioridade, função que é reforçada pelo dêitico *eso*. No texto aparece substituído pelo conector contra-argumentativo *sin embargo*, que exprime uma relação semântica de oposição que não é a esperada de acordo com a orientação argumentativa do texto todo:

[...] *Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo (por eso) estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.*

Como se observa neste parágrafo, o argentino Tomás Eloy se posiciona em relação à polêmica desatada por García Márquez, apresentada no começo do artigo. O escritor não só concorda com que a língua é dinâmica, mas oferece alguns exemplos de escritores que, convencidos da sua constante evolução, tomaram uma série de atitudes no intuito de simplificá-la. Desta forma, a presença de um conector contra-argumentativo seria inadequada, pois precisamente Tomás Eloy concorda com García Márquez ao opinar que “*una lengua es um organismo vivo*”. Além disso, os argumentos que se seguem são introduzidos com o propósito de explicar e exemplificar seu posicionamento no que diz respeito da polêmica discutida no texto.

Ao que parece, este uso do conector *sin embargo* no sexto e último parágrafo resultou bastante evidente, pois seis dos oito participantes o indicaram como inadequado; porém, nenhum deles sugeriu que fosse substituído por um conector consecutivo, como demandava o texto, o que nos leva a pensar que a compreensão do texto foi parcial. Um participante explicou em que consistia o erro ao indicar que se tratava de *Una adversativa [...] incorrectamente utilizada con el sentido de adición*, mas não apontou por qual conector deveria ser substituído; outros dois apenas recomendaram os conectores *con todo* (tanto *sin embargo* como *con todo* são contra-argumentativos, ou seja, apenas trocou de conector mantendo a mesma orientação argumentativa daquele utilizado com sentido errado) e *de este modo* (locução prepositiva causal, muito similar a *así*, que, segundo Domínguez García (2007, p. 155), é geralmente usada em posição inicial, de preferência não combinada com a conjunção copulativa *y* pode adquirir outros valores - exemplificação e condição – que se sobrepõem à consequência), para substituir o conector *sin embargo*. Por fim, mais três participantes, além de indicarem por qual conector deveria ser substituído, explicaram em que consistia tal erro: um deles comentou que se tratava de uma adversativa com sentido explicativo e que deveria ser introduzida pelo conector *además*; outro coincidiu com o participante anterior ao considerar que deveria usar-se um conector aditivo do tipo *también* ou *igual*, pois o enunciado refletia um sentido aditivo e não adversativo; o último também concordou com que o enunciado não indicava uma adversidade e sim uma relação de continuidade, com o que se aproximou muito da intenção do texto; no entanto, recomendou que se usasse a partícula *todavía*, na qual claramente se observa a conservação da grafia portuguesa e não reflete ideia de continuidade. Tais escolhas nos fizeram perceber que os participantes não conseguiram depreender os sentidos do texto nem conhecem os usos e classificações dos conectores em ELE.

<b>Participantes</b>	<b>Identificação da partícula usada inadequadamente</b>	<b>Substituto escolhido</b>	<b>Explicação do erro</b>
Pedro	x	Con todo	-
Vanda	x	También/Además	x
Indiano	x	De este modo	x
Manoel	-	-	-
Joaquim Guedes	x	-	x

João Alfredo Junior de Muñoz	x	Todavía	x
Leo	x	Además	x
Pamela	-	-	-

Quadro 1.14 Ocorrência da conjunção *por eso*

Cumprе salientar que houve outras partículas erroneamente identificadas pelos participantes como conectores cujo uso inadequado afetou a coesão e coerência do texto. Vejamos quais erros foram indicados por uma das participantes:

*Gabriel García Márquez desató **una** polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes **de** que se nos infiltren sin digerir”.*

*Sus palabras **del** último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.*

Conforme nos explica a aluna, o uso de *de* não é necessário e *del* deveria ser substituído por *en el*. Como se pode notar, em nenhum dos casos - *una* (artigo indefinido), *de* (preposição) e *del* (contração) - se trata de conectores, nem sequer de elementos de relação, e todos são usados no texto de forma adequada, e se não o fosse, ao não constituírem elementos de conteúdo, não comprometem o sentido global do texto e seu uso inadequado seria considerado como um erro de tipo local (TOMIYANA, 1980; LENONN, 1991), como explicamos no começo desta pesquisa.

Outro participante somente sinalizou o artigo *la* (“En **la** Argentina aún se recuerda la polémica [...]”) e argumentou que nesse caso não se utilizaria, o que evidentemente reflete desconhecimento total do que seja um conector e, mais preocupante ainda, dos mecanismos que afetam a coesão e coerência de qualquer texto.

Por outra parte, um participante que tinha reconhecido dois dos usos inadequados dos cinco conectores presentes no texto apontou também como errôneo o uso de *como* no quarto parágrafo (“[...] García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención

sobre un tema muy actual, **como** es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales”)., que substituiu por *que* (conjunção/pronome relativo), cuja escolha pelo autor, adequada, se deve a que faz parte de uma exemplificação.

Outro dos participantes, que foi capaz de reconhecer três dos usos anômalos dos elementos escolhidos no texto, considerou que o segundo parágrafo devia começar com o advérbio de modo *así*, que exprime uma consequência. Quer nos parecer que neste texto funcionaria a modo de encerramento ou talvez se pudesse reconhecer nele, ainda que de forma tênue, certo valor metadiscursivo, pois, quando comutado pelo MD *así las cosas* (marcador metadiscursivo comentador, de acordo com MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS, 1999; MARTÍ SÁNCHEZ, 2008) funciona apresentando um comentário do já dito. Vejamos os dois casos:

[...] *Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir”.*

*Así/Así las cosas, sus palabras del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.*

Por fim, outra participante, que como o anterior também teve bastante sucesso no reconhecimento das partículas utilizadas de forma errada, considerou que as expressões *al respecto* e *también* deveriam ser substituídas por *respecto a eso* e *incluso*, em cada caso. Como veremos no excerto abaixo, ambos os usos são corretos e os conectores sugeridos pela participante desempenham a mesma função que os escolhidos pelo escritor Tomás Eloy:

[...] *Al respecto (**Respecto a eso**), el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo (por eso) estoy de acuerdo con García Márquez. También (**Incluso**) escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de*

*formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.*

### **Considerações parciais**

Quer nos parecer que este exercício resultou difícil para os participantes, pois não foram sucedidos nem na identificação dos usos inadequados dos elementos de relação, que logicamente comprometeram a coerência do texto, nem na explicação de tais desvios e, muito menos, na escolha do conector adequado. Lembremos que dos 8 participantes, embora 6 tenham percebido o uso errado da conjunção *por eso* no último parágrafo, apenas 1 reconheceu o uso inadequado da partícula *pero*; 2, o do conector *sin embargo*, e 1 também apenas identificou o uso errôneo da conjunção *aunque*. Além disso, extremamente baixa foi a cifra de alunos que conseguiram apontar o conector mais adequado e explicar em que consistiram tais erros: somente 1 participante acertou na explicação e na escolha do conector; dos restantes, apenas 1 foi capaz de fornecer uma explicação correta, e nenhum dos 7 foi sucedido na escolha do conector que melhor se adequasse ao sentido de cada enunciado. Acrescentemos a isto que 2 participantes não reconheceram nenhum dos usos inadequados destas partículas no texto. Não percamos de vista que estamos nos referindo a futuros profissionais da linguagem em conclusão da licenciatura em Letras/espanhol.

Estas dificuldades dos alunos em relação aos conectores foi apontada por um dos participantes, ciente da polifuncionalidade que caracteriza estas unidades:

[107] *Creo que es importante añadir que pienso que la posibilidad de uso de distintos conectores es real, ya que hay muchos que se diferencian muy poco de otros. Y uno puede nunca saber exactamente que la otra persona quería decir. Lo cierto también es que a veces es difícil explicar o comprender el significado exacto de un conector, que varía con el uso y la intención en el discurso. Creo también que en un texto periodístico el uso de los conectores es menor que en muchos otros géneros, quedando muchas veces subentendido un determinado conector.*

Cientes de que estas unidades discursivas compartilham traços semântico-pragmáticos, neste exercício procurávamos respostas que fossem uma tentativa de aproximação do texto original, por isso aceitamos conectores e usos que não se correspondiam exatamente com os

do texto original, mas que contribuíram para a mesma orientação argumentativa estabelecida pelo autor do artigo.

Há de se destacar que, como salientado ao longo desta pesquisa, estas partículas atuam no nível das ideias, fornecendo instruções que auxiliam na elaboração e interpretação dos textos, ao indicar ao falante o modo de relacionar as diversas partes do discurso e guiar o destinatário a respeito de como processar estas partes (MARTÍ SÁNCHEZ, 2008, p. 16), daí sua pertinência para a compreensão e produção de textos coerentes. Como bem frisa Antunes,

os conectores *são uma espécie de sinal, de marca* que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam, então, como marcadores, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto (2005, p. 144) (grifos da autora).

Com a aplicação destes quatro exercícios buscávamos levantar informações acerca do conhecimento, teórico e de uso, que os participantes possuem sobre os conectores em ELE; um saber que nos permitiria constatar o desenvolvimento ou não da CTD dos alunos na L-alvo, rumo à CC que se espera de futuros professores de LE. Compartilhamos da visão de Nogueira da Silva (2010, p. 4) quando afirma que,

[...] aprender a usar os MD [dentre os que se encontram os conectores] é de extrema importância para poder comunicar-se com sucesso numa LE. Aliás, pode-se afirmar que o uso adequado desses elementos pelos aprendizes de uma língua segunda [e acrescentaríamos, estrangeira e materna], na produção de seus discursos orais e escritos, pode indicar que já possuem um domínio mais aprimorado da LE. É prova de que o aprendiz tem perpassado os domínios estritamente gramaticais da LE e está se auxiliando do domínio pragmático e, por conseguinte, alcançando uma competência comunicativa plena<sup>34</sup>.

No primeiro exercício pretendemos verificar o uso e a frequência com que os alunos usaram os conectores para produzirem um texto de tipo argumentativo; no segundo, ao oferecer uma lista de elementos de relação, que incluiu MD, conectores, conjunções e advérbios, buscávamos saber se compreenderam as relações semânticas estabelecidas entre os enunciados, as quais demandavam o uso destas partículas discursivas no intuito de contribuir

---

<sup>34</sup> Do original: “[...] aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices de una lengua segunda, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la LE. Es la prueba de que el aprendiz ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la LE y ya se está valiendo del dominio pragmático y, por consiguiente, alcanzando una competencia comunicativa plena” (2010, p. 4).

para a coerência global do texto; no terceiro exercício, além de constatar a CTD dos alunos, como se vinha fazendo nos anteriores, também nos interessava conhecer se a competência metalinguística faz parte da bagagem com que os licenciandos terminam sua formação; por último, o quarto exercício nos permitiu integrar os objetivos com que foram indicados os exercícios anteriores: ao solicitar que identificassem o uso inadequado destes elementos, os estudantes deveriam perceber as incoerências locais que comprometeriam o sentido global do texto; o fato de terem que substituir os elementos de relação usados erroneamente pelos conectores que considerassem mais apropriados, evidenciaria o conhecimento que possuem acerca dos conectores e as funções que desempenham na comunicação; e, ao explicarem em que consistiam tais erros poderíamos constatar se os participantes possuem ou não competência metalinguística na L-alvo. Em todos os casos nos interessava levantar informações acerca da CTD de professores de ELE em formação inicial.

De acordo com os dados apresentados e discutidos, concluímos que os participantes têm dificuldades para se comunicarem na L-alvo e, desta forma, para exercerem sua profissão em sala de aula. Além das inúmeras interferências do português registradas, o desconhecimento dos conectores e dos MD em geral lhes impediu compreenderem e produzirem textos harmônicos e encadeados.

Como se pode comprovar, as informações coletadas nestes exercícios não corroboram as respostas dos participantes concernentes ao tópico “conectores” do segundo questionário. Apesar dos conhecimentos que eles acreditam ter destas unidades, os dados revelam uma competência textual/discursiva muito pouco desenvolvida para profissionais das línguas estrangeiras, que se reflete tanto no desconhecimento - teórico e de uso - dos conectores quanto na elaboração e compreensão deficiente de textos harmônicos, encadeados, bem estruturados, em fim, coesos e coerentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É amplamente reconhecido por pesquisadores do âmbito da LA que a formação oferecida nos cursos de Letras é bastante precária, tanto em relação às questões pedagógicas quanto às de língua (ALMEIDA FILHO, 1993, 2001, 2004, 2008, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2010; BASSO, 2001, 2008; PAIVA, 2003, 2004; ORTIZ ALVAREZ, 2007, 2010; CONSOLO, 2007). Diante disso, se questionam qual o perfil mais adequado que se espera dos professores de LE em (pré)serviço; um perfil que leve em consideração a complexidade que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira e ainda interagir por meio dela no mundo atual. Nos documentos legais que orientam a formação de professores no interior dos cursos de Letras e o trabalho pedagógico nas instituições de ensino (PCNs, 1999; DCNs, 2001) e as teorizações advindas da LA (PAIVA, 2005; ALMEIDA FILHO, 2008; ORTIZ ALVAREZ, 2010), se defende a ideia de que a formação de professores deve dar-se por meio de competências que são necessárias ao exercício da profissão.

Pesquisadores ainda se debruçam sobre as competências (mínimas), esboçadas por Almeida Filho no seu texto inicial de 1993, que devem caracterizar os formandos e formados dos cursos de Letras. Dentre eles, se encontram os estudos voltados para as competências a serem desenvolvidas num curso de Letras em específico (ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; MACHADO, 2007; ORTIZ AVAREZ, 2010), ou aqueles que abordam as questões de proficiência e fluência oral de professores, geralmente na área do inglês (ALMEIDA FILHO, 1992; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; TEIXEIRA DA SILVA, 2000, 2008; CONSOLO, 2007). Esses autores concordam que compete aos cursos de Letras nas universidades, responsáveis pela formação dos professores, desenvolver competências que permitam aos estudantes participar satisfatoriamente dos intercâmbios comunicativos e criar oportunidades de interação real em sala de aula, principal via para adquirir e desenvolver CC numa língua.

De acordo com esses estudiosos, desenvolver CC na língua-alvo, que constituirá a principal ferramenta de trabalho do futuro professor, é requisito indispensável para agir em sala de aula. Entretanto, por algum motivo, essa competência ainda se mostra muito aquém do almejado para um profissional da linguagem.

É consenso também a concepção dessa competência como um grande construto que engloba outras competências, dinâmicas e em constante interação, que possibilitam ao

interlocutor participar das trocas comunicativas com sucesso (ALVARENGA, 1999; HYMES, 2000; FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2009). Dentre estas destacamos a competência textual e/ou discursiva - a qual resignificamos neste estudo como CTD - que, apesar de ser importante na articulação de um discurso coeso e coerente, não tem recebido a atenção merecida.

Na nossa revisão do estado da arte, constatamos a escassez de pesquisas voltadas para o desenvolvimento/aquisição dessa competência; apenas registramos trabalhos interessados em analisar os fenômenos de coesão e coerência nas produções dos alunos, sem estabelecer uma relação entre essas propriedades textuais e dita competência (SALEME, 2003; SILVA, 2006), bem como o uso dos MD nos livros didáticos e nas produções dos alunos de ELE, nos quais os autores (DIAS, 2010; NOGUEIRA DA SILVA, 2011) estabelecem uma relação direta entre os marcadores discursivos e a competência comunicativa, omitindo também o papel mediador da CTD, responsável pelo uso adequado destas unidades em textos coesos e coerentes: afinal, de nada adianta conhecer as regras sócio-culturais ou o funcionamento da língua se não formos capazes de nos expressar com clareza e coerência.

Cientes de que muitas vezes a comunicação se vê comprometida em virtude do uso inadequado de determinadas partículas, responsáveis pela coesão e pela coerência dos textos - conhecidas na literatura de referência como conectores -, nos propusemos aproximar-nos da realidade de um curso de Letras/espanhol de uma universidade pública de Brasília com o objetivo de investigar se os alunos concluem sua formação inicial com um conhecimento adequado da língua em que são habilitados. Especificamente com conhecimento teórico e domínio de uso dos conectores, como parte da competência textual/discursiva rumo à competência comunicativa que devem desenvolver na língua-alvo, não só como usuários, mas como profissionais da linguagem.

Nesse sentido retomamos as perguntas que nortearam a nossa pesquisa: 1) Os alunos do sétimo e oitavo semestres do curso de Letras/espanhol possuem um conhecimento adequado dos conectores, teórico e de uso, como parte da competência textual/discursiva que devem desenvolver como profissionais da linguagem?; 2) Como são tratados os marcadores discursivos e os conectores na literatura contemporânea de referência?

Com o objetivo de responder à primeira questão foi necessário realizar uma revisão minuciosa da literatura de referência, em relação ao perfil que se espera dos professores e às

competências que devem ser desenvolvidas como parte da formação profissional ofertada na carreira, com foco nas competências da língua, para chegarmos, finalmente, às tendências teóricas atuais no tratamento dos conectores em ELE.

Munidos desse embasamento teórico, passamos à segunda fase da pesquisa: a coleta dos dados, a fim de responder à segunda pergunta. Nesse intuito, optamos pela metodologia qualitativa interpretativista de cunho etnográfico (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 2005), por considerá-la a mais adequada aos nossos interesses. A coleta, como já indicamos no capítulo metodológico, ocorreu no ano letivo de 2011, nos sétimo e oitavo semestres de um curso de Letras/espanhol. Para tanto, utilizamos como instrumentos questionários, observação de aulas e análise documental. Este último instrumento envolveu, além da análise dos exercícios e questionários aplicados, o exame de alguns dos documentos legais que norteiam a formação de professores.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de triangulação (SILVERMAN, 2009), que nos permitiu observar o fenômeno pesquisado em seu contexto natural sob várias perspectivas: 1) o que almejam os documentos legais; 2) o que vêm sendo constatado pelos pesquisadores da Linguística Aplicada no tocante à formação linguística e pedagógica oferecida nos cursos de Letras; 3) o que manifestam os participantes, e 4) o que revelam os achados desta pesquisa. Esta confluência de significados nos permitiu uma compreensão mais acurada da realidade dos cursos de Letras/espanhol em estudo.

De acordo com os documentos legais que amparam a formação de professores na universidade, dentre os que citamos os PCNs (1998, 1999) e as DCNs (2001, 2002), o profissional da linguagem que se almeja hoje deve dominar a sua LM e a LE em que foi formado, nas suas manifestações oral e escrita, levando em considerações suas múltiplas variedades; desenvolver senso de plausibilidade e reflexão, a fim de entender o complexo processo de ensinar e aprender uma língua para a comunicação e aprimorar sua prática docente; ser culturalmente sensível e propiciar um ambiente de respeito e aceitação da identidade e cultura do outro. Também, deve se preocupar por gerenciar a própria formação continuada, de modo a estar sempre em contato com os pares e com as teorias mais recentes advindas das áreas da Linguagem e da Pedagogia, a fim de garantir uma formação profissional não estanque, à altura dos desafios da modernidade. Demanda-se dele, ainda, o domínio das tecnologias da informatização e dos saberes pedagógicos que possibilitam o

trabalho em sala de aula; exige-se, por fim, o compromisso e a responsabilidade com a profissão.

Neste trabalho verificamos alguns pontos em comum entre este perfil estipulado nesses documentos que acabamos de citar e aquele que os licenciandos consideram deve caracterizar todo professor de ELE. De acordo com os depoimentos da maioria dos participantes, todo professor em (pré)serviço deve possuir conhecimentos aprofundados, não só da língua que vai lecionar, mas da LM de seus alunos, em termos de sua estruturação, modalidades, variantes linguísticas e culturais. Para alguns, esse conhecimento da língua não deve ficar restrito às regras gramaticais e ao domínio do vocabulário. Em consonância com o paradigma atual de formação de professores, espera-se um profissional comunicativo que propicie interações reais na L-alvo. Além disso, os alunos almejam uma versão de profissional conhecedor das ‘maneiras’ de conduzir a sala de aula propiciando oportunidades de participação como via eficaz para o aprendizado. Por fim, segundo as asseverações dos participantes, anseiam um professor reflexivo, responsável e comprometido com sua profissão, gerenciador da própria formação continuada e em contato constante com as teorias e as pesquisas que fundamentam seu agir em sala de aula e, ainda, capaz de articular o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Há de se destacar que nenhum participante incluiu a noção de competência quando indagados sobre esse perfil, o que evidencia uma formação ainda calcada numa concepção tradicional, que desconhece os documentos programáticos que regem as licenciaturas e que os mantém desatualizados em relação às teorias mais recentes da área da LA. No entanto, resulta alentador que, muito embora a formação no interior dos cursos de Letras/espanhol, neste caso, seja precária, os licenciandos são cientes dos saberes e qualidades que devem caracterizar qualquer profissional da linguagem.

Em linhas gerais, esse perfil que esboçamos é compartilhado por pesquisadores da LA que vêm desenvolvendo estudos no âmbito da formação de professores e do ensino/aprendizagem de LE, os quais já têm sido citados neste trabalho (ALMEIDA FILHO, 2004, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992, 2010; BASSO, 2008; PAIVA, 2004, 2005; ORTIZ ALVAREZ, 2010).

Contudo, este perfil se mostra idealizado perante a realidade dos cursos de Letras hoje. De acordo com estes autores, a formação oferecida nas licenciaturas dista muito daquela que

se precisa para formar um profissional preparado para agir nos dissímeis contextos de atuação que impõe o mercado de trabalho. Dentre as deficiências indicadas, as quais também foram elencadas pelos participantes desta pesquisa, mencionamos algumas: 1) a falta de diálogo entre as disciplinas ditas teóricas e a prática, que ocorre sob a forma de Estágio Supervisionado; 2) a presença de currículos tradicionais, defasados, que não atendem às necessidades dos alunos nem condizem o perfil delineado no projeto político-pedagógico; 3) uma grade curricular insuficiente que prioriza o ensino das literaturas e da LM em detrimento da LE e, lamentavelmente, 4) a fragilidade das competências (mínimas) com que os alunos concluem a carreira.

Conforme salientado neste estudo (p. 26), artigos, dissertações e teses têm voltado sua atenção para a competência profissional, no entendimento de que os cursos de Letras se preocupam mais com o desenvolvimento de competências na L-alvo, principalmente de CC. Apesar da ênfase colocada nesta competência, os alunos concluem a licenciatura com escassos conhecimentos da L-alvo, uma dificuldade que se reflete no pouco uso da língua em sala de aula e na incapacidade de participar com sucesso das trocas comunicativas. No caso do espanhol, essa situação se agrava mais pela proximidade com o português, pois se por um lado os aprendizes compartilham uma base comum que facilita a inter-compreensão e estimula a produção linguística em estágios iniciais, por outro, a não percepção de que a facilidade é enganosa faz com que a comunicação aconteça com constantes interferências da LM (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 17; SANTOS, 2011, p. 7). Verificamos nesta pesquisa, embora não fosse o nosso objetivo, que a interlíngua dos licenciandos, inclusive em fase de conclusão de estudos, é caracterizada pela convivência de itens pertencentes a ambas as línguas que, ao não serem identificados pelo aluno, dificulta o avanço rumo à L-alvo.

Além das interferências do português, constatamos que os alunos têm dificuldades para agirem comunicativamente na nova língua e para se expressarem por meio de textos coesos e coerentes, seja na modalidade oral seja na escrita; um saber que faz parte de uma competência básica - a textual/discursiva - que qualquer falante anseia desenvolver, estrangeiro ou nativo, e que contribui para o desenvolvimento da CC: afinal, a comunicação acontece por meio de textos e não por frases isoladas.

Muito embora os alunos se considerem sucedidos no conhecimento das unidades que possibilitam a coesão e a coerência textuais, comprovamos que, tanto nos exercícios escritos indicados, quanto no desempenho oral observado nas aulas do estágio, a língua dos

participantes se apresenta muito fragmentada, devido à ausência de conectores e de MD em geral, o que resulta em discursos inorgânicos, pouco fluidos e desencadeados.

Como sublinhamos no referencial teórico, os conectores se especializam em estabelecer

um vínculo entre o membro que introduzem e o que o antecede, com o intuito de assinalar explicitamente os rumos pelos que transcorre o texto e assim, guiar o leitor/ouvinte na compreensão da multiplicidade de seus sentidos (p. 63).

Portanto, resulta evidente que o uso deles

apresenta vantagens para o falante de uma língua, nativo ou estrangeiro, pois eles não só ajudam o falante a construir um discurso fluido, garantindo sua continuidade de sentido, mas introduzem informações bem precisas que permitem ao destinatário entender, interpretar, compreender, inferir muito além do dito (p. 64).

Além disso, coincidimos com Nogueira da Silva (2010, p. 6) quando afirma que

[...] se o aprendiz conseguir um domínio aceitável dessas unidades, bem como compreendê-las e usá-las de forma adequada, não só poderá aprimorar sua escrita e leitura na língua espanhola, mas ganhará, sobretudo, fluidez nos discursos que produzirá<sup>35</sup>.

Assim, essa constatação da dificuldade de os alunos articularem discursos encadeados e coesos, ora por desconhecimento dos conectores na L-alvo, ora por uma insegurança que os leva a fugirem dessas expressões, remete-nos a pensar que a CTD dos licenciandos é ainda muito precária, impedindo-lhes fazerem um uso verdadeiramente comunicativo da língua, na condição de usuários e de futuros professores de ELE.

Além da CTD, percebemos a fragilidade de outra competência, a metalinguística, pois os participantes não foram capazes de explicar, classificar e indicar as funções destas unidades de acordo com as diversas correntes teóricas que acometem seu estudo, e nas pouquíssimas ocasiões em que o fizeram, usaram uma linguagem muito simples.

Consideramos que o conhecimento dos conectores não se deve restringir ao seu uso adequado para a elaboração de textos coesos, coerentes, adequados e compreensíveis; faz-se

---

<sup>35</sup> Do original: “[...] si el aprendiz consigue un dominio aceptable de esas unidades, así como comprenderlas y usarlas bien, no sólo conseguirá que su escrita y lectura en lengua española mejoren sensiblemente, sino que también ganará, sobre todo, fluidez en los discursos orales que producirá”.

necessário também dominar as principais taxonomias, demonstrando um conhecimento meta que pode e deve auxiliar a prática da sala de aula. Afinal de contas, estamos nos referindo a professores em formação inicial, e é esse conhecimento metalinguístico que diferencia um professor formado em Letras de um professor leigo, que age com base na sua experiência (BASSO, 2008, p. 142).

Em síntese, esta pesquisa nos permitiu constatar que o trabalho com os conectores e MD, como parte da CTD que todo falante deve desenvolver, sobretudo, aquele cuja principal ferramenta de trabalho é a língua, se apresenta ainda muito incipiente no curso de Letras em estudo.

Os resultados desta pesquisa sugerem que incluir o trabalho com as questões textuais em sala de aula visando o desenvolvimento da competência textual/discursiva dos licenciandos evidentemente terá um reflexo na CC dos mesmos, possibilitando-lhes se comunicarem e agirem nas suas aulas com mais segurança e na posse de um discurso coeso e coerente, possibilitando uma formação de qualidade dos futuros professores, em consonância com as necessidades dos tempos atuais.

Não pretendemos terminar sem antes encaminhar, ainda que iniciais, algumas sugestões de trabalho com os conectores e MD no curso de formação em Letras/espanhol, tópico que abordaremos na próxima seção.

## IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DOS MD/CONNECTORES

[...] *constatar lacunas na formação do professor de LE, sem a proposição de minimizá-las ou sem apresentar ou apontar caminhos e alternativas, não nos parece compatível com o que seja fazer ciência hoje.*

(BASSO, 2008)

O trabalho com os marcadores discursivos, em geral, e com os conectores, em específico, deve ser incluído nos programas das disciplinas do curso de Letras. É indubitável a importância, a funcionalidade e as vantagens destes elementos para o desenvolvimento de uma competência comunicativa que permita aos falantes/ouvintes participarem com sucesso das/nas práticas sociais do cotidiano. Estamos cientes de que o falante de uma língua não materna utiliza, no seu discurso, marcadores discursivos em menor grau do que o falante nativo, o que se explica pela insegurança no novo sistema e por um nível de competência comunicativa inferior à de um nativo.

De acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (MCER, 2002), essas unidades, pela sua complexidade, devem ser estudadas nos níveis mais avançados de aprendizagem - o que viria a ser C1 e C2 segundo os níveis trabalhados no Instituto Cervantes -, quando o aluno já é capaz de criar “um discurso coerente e coeso, fazendo uso completo e apropriado de estruturas organizativas variadas e de uma vasta série de conectores, e de outros mecanismos de coesão”<sup>36</sup> (*op. cit.*, p. 33). Fato que é ratificado por Martí Sánchez (2008, p. 9), quem considera que “os marcadores discursivos representam um nível muito alto na maturidade lingüística e comunicativa dos falantes”<sup>37</sup>, pelo que seu estudo deve ser retardado aos últimos estágios de ensino/aprendizagem de uma língua, quando o aprendiz possui conhecimentos lingüísticos, pragmáticos e discursivos mais aquilardados (*op.cit.*, p. 9), inclusive porque em muitas ocasiões não os domina sequer na sua LM.

---

<sup>36</sup> Do original: “un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión”.

<sup>37</sup> Do original: “Los marcadores discursivos representan un nivel muy alto en la madurez lingüística y comunicativa de los hablantes”.

No caso de línguas tão próximas tipologicamente, a exemplo do espanhol e do português, em que os falantes são considerados falsos principiantes pois carregam conhecimentos comuns à ambas as línguas (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15; FERREIRA, 1997, p. 143), o alto grau de compreensibilidade mútua resulta favorável, estimulando os aprendizes a se arriscarem e avançarem na tentativa de aproximação da L-alvo. Nesse sentido, consideramos que os MD (conectores) devem ser introduzidos desde os momentos iniciais do curso, sempre de forma gradual e atendendo às necessidades dos alunos e dos tópicos abordados em cada aula, já que desde os primeiros momentos em que se arriscam em suas produções, orais e escritas, sentem necessidade de reformuladores, organizadores, conectores etc. que os deixem mais à vontade para criar e compreender textos coesos e coerentes.

Contudo, se bem é certo que esta proximidade traz vantagens nos estágios iniciais de aprendizagem, tal facilidade transforma-se em “enganosa”, o que se explica pelas constantes interferências da LM (FERREIRA, 1997; SANTOS, 1999; ALMEIDA FILHO, 2001), decorrentes do elevado número de cognatos comuns às duas línguas, dos quais, segundo Santos (2011, p. 7), aproximadamente 20% são falsos. Esse fenômeno é constatado por Oller e Ziahosseiny (1970 *apud* ALMEIDA FILHO, 2001, p. 16), para quem existe uma correlação entre as semelhanças entre as línguas e as interferências resultantes dessa proximidade: “A interferência pode, na realidade, ser maior quando os itens a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores”.

É consenso hoje que o ensino de línguas decorra por meio de textos pertencentes a diversos gêneros (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Sendo assim, sugerimos que as unidades que nos ocupam sejam trabalhadas a partir de textos autênticos que fazem parte do cotidiano: jornais, cartas, e-mails, chats, romances, relatórios, artigos científicos e assim por diante. A análise dos textos tenderá a envolver os alunos na compreensão global e não de recortes dele ou frases soltas. Para tanto, a identificação das marcas de unidade e progressão textual – tarefa dos MD e dos conectores - e suas funções resultarão um grande auxílio. Esse trabalho não se limitará à apresentação desses elementos e seus correspondentes na LM, muito pelo contrário, uma série de questionamentos pode contribuir na busca de uma aprendizagem mais duradoura:

- Quais sequências textuais estão presentes: narração, argumentação, descrição, explicação, diálogo, e quais MD contribuem para elas?

- Que função desempenham no texto?
- Por quais outros podem ser intercambiáveis?
- Que relação estabelecem com os membros do enunciado?
- De que forma contribuem para o sentido global do texto?

É indispensável que a apresentação e o trabalho com essas unidades do discurso abarque as diversas correntes teóricas que se ocupam de seu estudo, bem como as classificações e funções que as identificam, com destaque para as diferenças entre as modalidades oral e escrita. Não é suficiente que os alunos saibam usar os conectores a fim de criar textos coesos, coerentes, adequados, compreensíveis, mas que dominem as taxonomias principais e demonstrem um conhecimento além do uso. Afinal de contas, estamos nos referindo a alunos-professores em formação inicial, e é esse conhecimento metalinguístico que diferencia um professor formado em Letras de um professor leigo, que se apoia nos seus conhecimentos empíricos (na sua experiência), ou de um falante nativo, que ensina apenas porque sabe a língua (BASSO, 2008, p. 142).

Em relação à análise da produção ou do desempenho do aluno, momento importante do aprendizado, pois significa o retorno tão esperado para ele conhecer em que estágio de desenvolvimento se encontra sua interlíngua, quais os (des)acertos e qual caminho seguir, a metodologia mais utilizada é a Análise de Erros<sup>38</sup>, que busca analisar e entender a origem dos desvios presentes na interlíngua em relação à L-alvo. Todavia, estudos têm demonstrado que a AE pode mascarar o conhecimento e desempenho real do aprendiz, ao não revelar que a ausência de erros também pode decorrer da estratégia de evitação, ou seja, o aluno foge de qualquer estrutura ou vocábulo que não conhece ou que não se sente seguro em usar. Diante desse fato, consideramos mais pertinente analisar o desempenho total do aluno sem se restringir aos erros cometidos. A adoção dessa metodologia não significa que os desvios serão minimizados; em línguas tão vizinhas, além de estimular os estudantes, é preciso indicar os erros, a fim de evitar a acomodação que leva à estagnação da interlíngua em patamares muito baixos, nada desejáveis por alunos, por professores e pela sociedade em geral. Como sugere Almeida Filho (2001, p. 19):

No caso de línguas próximas como o Português e o Espanhol parece inevitável mostrar o contrário, apontar que os alunos ainda não sabem bem a nova língua e que podem desempenhar só imperfeitamente no

---

<sup>38</sup> Para maior aprofundamento no tema, vide Corder (1967), Lennon (1991), Santos Gargallo (1993) e Figueiredo (2002).

novo e próximo idioma. [...] É claro que o encorajamento básico ao progresso realizado se manterá sempre.

É comum que, sobretudo em línguas muito próximas, a maioria dos aprendizes transfira vocábulos, estruturas, conhecimentos e experiências de aprendizagem da LM para a língua-alvo da qual tentam se aproximar. Quando a transferência dá certo, é reconhecida de modo positivo e resulta vantajosa para a aprendizagem e para a produção oral e escrita do aluno. Porém, quando os itens transferidos não existem ou a forma e/ou o significado não coincidem com os existentes na língua de chegada, ocorre uma interferência, que resulta num entrave para o aprendiz e faz com que a interlíngua se estacione num nível elementar, caracterizado por constantes interferências e a fossilização<sup>39</sup> de itens linguísticos - o que na literatura se conhece como portunhol. Nesse caso, em que a proximidade envolve a desvantagem da “diferença fugidia”, conforme indica Almeida Filho (2001, p. 18), uma metodologia contrastiva (Análise Contrastiva<sup>40</sup> - AC) torna-se muito conveniente “com o objetivo de conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos” (FERREIRA, 2001, p. 47). Essa tomada de consciência lhes possibilitará distinguir quando se trata de MD e conectores coincidentes nas línguas em questão e quando, elementos heterossemânticos. Nesse sentido, deve-se tomar certo cuidado no estudo das unidades próprias da língua falada e aquelas específicas da escrita, como já havíamos sugerido, pois, de acordo com Almeida Filho (2001, p. 15), “No plano da escrita [...], por ser esse mais conservador por natureza, as semelhanças parecem mais visíveis e a outra língua parece compreensível”, o que não significa que se trate, em efeito, de semelhanças e sim, de falsas similitudes. Destacamos ainda que análises desse tipo propiciam aos alunos um conhecimento mais aprimorado da sua língua materna, o português.

Da mesma forma que começamos, encerramos a nossa pesquisa com um pensamento de Antunes que resume, de forma bem sintetizada, o nosso posicionamento ao longo do texto:

Conhecer explicitamente os recursos que deixam um texto coeso, conhecer explicitamente regras de sua coerência é, portanto, benéfico a qualquer pessoa, sobretudo àquelas que, de alguma forma, fazem da linguagem seu instrumento de trabalho (ANTUNES, 2005, p. 191).

---

<sup>39</sup> Entendemos fossilização, espelhados em Almeida Filho (2001), Ferreira (2001) e Santos (2011), como a internalização e conservação de itens linguísticos na interlíngua do aprendiz, fruto das interferências da LM na L-alvo e da acomodação num certo nível (de fluência e proficiência) de língua que geralmente impede o avanço em direção à língua-alvo.

<sup>40</sup> Para a AC confira Fries (1945), Lado (1957) e Santos Gargallo (1993).

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora tenhamos obtido numerosos dados que contribuíram com o andamento da pesquisa e permitiram uma compreensão mais aprofundada do curso de Letras em estudo em relação ao desenvolvimento de CTD por parte de seus alunos, algumas limitações devem ser apontadas.

No começo da pesquisa, contemplamos um grupo numeroso de alunos que se encontravam cursando o sétimo semestre da licenciatura, período em que deveriam desempenhar-se como professores na disciplina Estágio Supervisionado. No início, todos manifestaram disponibilidade para colaborar com o andamento desta investigação; porém, como informamos no capítulo metodológico, a falta de tempo, os olvidos e a insegurança na L-alvo fizeram com que muitos alunos desistissem de participar. Desse modo, não obtivemos uma porcentagem alta de dados como esperávamos.

Outro fator limitante diz respeito do fato de, por questões de tempo, não ter sido possível observar como é feito o trabalho em sala de aula, a fim de constatar se as disciplinas, como alegam os participantes, realmente incluem o trabalho das questões textuais, principalmente dos conectores e MD, propiciando o desenvolvimento das CTD e CC. Um trabalho desse tipo, que sugerimos deve ser feito, exigiria a atenção minuciosa do acontecer de cada disciplina voltada para o ensino e prática da língua-alvo, em todos os semestres em que são ofertadas. Dessa forma poder-se-ia melhor compreender a correlação entre o ideal que se prega na teoria e o que acontece na prática, entre o que se espera e a realidade possível dos cursos de Letras.

Por fim, cabe apontar ainda outra limitação neste estudo, e relaciona-se com uma das hipóteses por nós levantada para explicar a ausência de elementos de relação – conectores e marcadores discursivos -, constatada nas produções textuais dos participantes. Acreditamos que o predomínio de textos pouco coesos e fragmentados se deva ao desconhecimento que os alunos têm destas unidades não apenas na nova língua, mas na própria LM. No entanto, esta hipótese não pôde ser comprovada ao longo da pesquisa, pois os exercícios aplicados foram restritos ao espanhol como LE. A inclusão de ao menos um exercício que demandasse o uso dos conectores em língua portuguesa não só tivesse fornecido dados mais consistentes, mas

nos tivesse possibilitado encaminhar uma proposta de ensino/aprendizagem dos conectores e MD baseada numa metodologia contrastiva melhor fundamentada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, n. 9, p. 9-19, 2006.

\_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 33-47.

\_\_\_\_\_. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 13-21.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ANSCOMBRE, J. C. e DUCROT, O. **La argumentación en la lengua**. 2. ed. Madrid: Gredos, 1994 [1983].

ANTUNES, I. C. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BACHMAN, L. Communicative language ability. In: **Fundamental considerations in language testing**. New York: Oxford Press, 1990. p. 80-110.

\_\_\_\_\_. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. et alii. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trad. Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2000, p. 105-127.

BARREIRO, I. M. F. e GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASSO, E. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A. da; ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas SP: Pontes Editores, 2008. p. 127-155.

BEAUGRANDE, R. A. e DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

\_\_\_\_\_. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras. Parecer CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em:

BRIZ, A.; PORTOLÉS, J. et alii. (DDPD) **Diccionario de partículas discursivas del español**, 2000. Disponível em: <http://textodigital.com/P/DDPD/>). Acesso em: 4 out. 2011.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BURT, M. K. Error analysis in the adult EFL classroom. **Tesol Quartely**, Washington, D. C., v. 9, n. 1, p. 53-63, mar., 1975.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje. In: LLOBERA, M. et alii. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trad. Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2000. p. 63-81.

\_\_\_\_\_. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. e SCHMIDT, R. W. (Eds.). **Language and communication**. Longman, London, 1983. p 2-27.

\_\_\_\_\_. e Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 1, n. 1, p. 1-48, 1980.

CANTERO, F. J. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 71-87, 2008. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2994/2596>. Acesso em:

CAPILLA, M. C. C. **Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil**. Dissertação de mestrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

CASADO VELARDE, M. Lingüística del texto y marcadores del discurso. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO, E. (Coords.). **Los marcadores del discurso: Teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 2008. p. 55-70.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P da. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.17, p.133-144, jan./jun., 1991.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELCE-MURCIA, M; DÖRNYEI, Z; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, M. **Rethinking the role of communicative competence in language teaching**, 2007. Disponível em: <http://elechina.super-red.es/celce-murcia.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2011.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A e TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p. 165-178.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, v. 5, p. 161-170, 1967.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. Marcadores del discurso e análisis cuantitativo. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO, E. (Coords.). **Los marcadores del discurso: Teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 2008. p. 143-160.

\_\_\_\_\_. **Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado**, Málaga: Ágora, 1991.

CREA. Corpus de Referencia del Español Actual. Real Academia Española. Disponível em: <http://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll?MfcISAPICommand=buscar&tradQuery=1&destino=0&texto=adem%E1s&autor=&titulo=&ano1=&ano2=&medio=1&pais=1000&tema=81>. Acesso em: 18 set. 2011.

CUARTERO SÁNCHEZ, J. M. **Conectores y conexión aditiva. Los signos *incluso, también* y *además* en español actual**, Madrid: Gredos, 2002

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, M. M. L. **Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués**. Tese de Doutorado. Salamanca, Universidade de Salamanca, 2010.

DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-26.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. **Conectores discursivos en textos argumentativos breves**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2 ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP**, 1993.

FÁVERO, L. **Coesão e coerência textuais**. 9ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

FERNANDES, I. C. S. Estudio comparativo de los marcadores en el español y en el portugués: el caso de los reformuladores en la prensa escrita. **Revista Interlingüística**, Málaga, v. 16, p. 1-9, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: estudio comparado en el español de España y en el portugués de Brasil**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005b (CD-ROM).

FERNANDES, T. R. P. **Um estudo da presença da L1 na escrita inicial e final de licenciados em Letras/Espanhol**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2002.

FERREIRA, I. A. A interlúngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 39-48.

\_\_\_\_\_. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 141-151.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2. ed. rev. e aum. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

FRANCO, M. M. S. e ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. Revista **Desempenho**, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, Brasília, v. 10, n. 1, jun, 2009. Disponível em: [http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-umero1/02\\_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-umero1/02_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf). Acesso em: 12 mai. 2011.

FRIES, CH. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. **Enlaces extraoracionales**. Sevilla: Alfar, 1987.

GALEANO, E. Pedagogía de la violencia. In: GARCÍA MORENO, M. L. e LEÓN GONZÁLEZ, F. **Ortografía. Cuaderno de trabajo**. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003. p. 63-64.

GENTILE, P. e BENCINI, R. **Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud**. Universidade de Genebra, 2000. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 13 mai. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILI GAYA, S. **Curso superior de sintaxis española**. 13 ed. Barcelona: Bibliograf S.A., 1980.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HYMES, D. On Communicative Competence. **Research planning conference on language developmente in disavantaged children**. Nova Iorque, 7-8 junho, 1966. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED027346.pdf>. Acesso em 13 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **On communicative competence**, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971.

\_\_\_\_\_. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et alii. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trad. Pedro Horrillo Calderón. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2000. p. 27-46.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass, Addison-Wesley, 1969.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_ e ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Trad. Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.

LE BOTERF, G. **De la compétence. Essair sur un attracteur étrange**. Paris: Les Editions d' organization, 1994.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. **Applied Linguistics**, v. 12, n. 2, p. 180-196, jun., 1991.

LETRAS. Disponível em: [http://www.unb.br/aluno\\_de\\_graduacao/cursos/letras](http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras). Acesso em: 8 fev. 2011.

LOMBELLO, L. C. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Unicamp, n. 2, p. 89-111, nov., 1983.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, H. A. **Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MARCHANTE CHUECA, M. P. **El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de E/LE**. FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2012.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. **Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos**. Madrid: Arco Libros, 2008.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO, E. (Coords.). **Los marcadores del discurso: teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 2008. p. 19-53.

\_\_\_\_\_. El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE**. Sevilla, 2004, p. 53-70.

\_\_\_\_\_ e PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española 3**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4051-4213.

\_\_\_\_\_ e MONTOLÍO, E. (Coords.). **Los marcadores del discurso: teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 2008.

MARTÍNEZ-CACHERO, L. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Trad. Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). 26. Acesso em: 18 dez. 2011.

MORATO, M. E. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a lingua[gem]**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 39-66.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. **Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños.** Tese de doutorado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2011.

\_\_\_\_\_. Introducción de los marcadores del discurso em los manuales del nível B2 usados en Brasil. **MarcoELE. Revista de didáctica ELE**, n. 10, 2010. Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/10/nogueira\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/nogueira_marcadores.pdf). Acesso em: 26 out. 2011.

OLLER, J. W. E ZIAHOSSEINY, S. M. The Contrastive Analysis Hypotesis and Spelling Errors. In: **Language Learning**, v. 20, p. 183-189, dez, 1970.

ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de Letras/espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.** Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.

\_\_\_\_\_. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

PACITA, G. **Características da interlíngua de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo.** Dissertação de mestrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

\_\_\_\_\_. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE.** João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Acesso em: 8 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Comunicação oral em defesa de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras**, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em: 12 jul. 2011.

PARAMOS CEBEY, M. M. P. **O modo do irreal: uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo**. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras, 2002.

PAVAN, C. A. G. e RABASA FERNÁNDEZ, Y. **A competência comunicativa na (trans) formação inicial de professores de línguas**, 2011 (no prelo).

PERRENOUD, Ph. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-63.

PLANTAMURA, V. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PONS BORDERÍA, S. **Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua**. Valencia: Universitat de València, 1998.

PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso en la Nueva gramática de la lengua española de la RAE y la AALE. Conferência proferida no **II Coloquio Internacional “Marcadores discursivos en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo”**. Buenos Aires, Instituto del Servicio Exterior de la Nación (ISEN), 5-7 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO, E. (Coords.). **Los marcadores del discurso: teoría y análisis**. Madrid: Arco/Libros, 2008. p. 71-91.

\_\_\_\_\_. **Marcadores del discurso**, Ed. Ariel S.A., Barcelona, 1998.

QUIROGA, H. El hombre muerto. **Cuentos**. Disponível em: [http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&swords=Horacio%20Quiroga&tt\\_products=88](http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&swords=Horacio%20Quiroga&tt_products=88). Acesso em:

RABASA FERNÁNDEZ, Y. A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol, 2011 (no prelo).

SAINT-EXUPÉRY, A. El principito, 2003. Disponível em: <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>. Acesso em:

SALEME, R. A coesão e a coerência textuais na produção de textos: resultados de um processo de intervenção docente. In: CASTRO, S. T. R. (Org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 113-128.

SALINAS, A. **A interlíngua de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol**. Dissertação de mestrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2002.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor?** Dissertação de mestrado: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 1993.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. **O ensino de português para hispanofalantes**. Disponível em: <http://www.let.unb.br/peppfol/pesquisas.html>. Acesso em: 8 mai. 2011.

SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, C. A. **Coesão e coerência na produção escrita na língua estrangeira: uma investigação da influência da língua materna**. Dissertação de mestrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2006.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SOUZA, V. P. Estratégias de compreensão textual no processo de aquisição de uma língua próxima. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras, 2007.

SUÁREZ, J. P. A vinculação possível entre natureza de abordagem, perfil e quantidade de erros na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras, 2003.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: um curso de letras *sub-judice*. In: SILVA, K. A. da e ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 373-400.

TENORIO-MEJÍA, R. **Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 1998.

TOMIYANA, M. Grammatical Errors Communication Breakdown. **Tesol Quartely**, v. 14, n. 1, p. 71-79, mar, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 155-166.

\_\_\_\_\_. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.

WOLCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In: JAEGUER, R. M. **Complementary methods for research in education**. Aera, 1988, p. 187-211.

Anexo 1

Fluxo da Licenciatura em Letras/ Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana

PERÍODO: 1 CRÉDITOS: 18				
Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
3	F	LIP - 140082	INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 - 000 - 000 - 004
4	F	TEL - 141089	INTROD A TEORIA DA LITERATURA	004 - 000 - 000 - 004
1	F	LET - 145726	TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1	002 - 004 - 000 - 004
2	F	LIP - 147397	PRATICA DE TEXTOS	002 - 002 - 000 - 004
PERÍODO: 2 CRÉDITOS: 20				
Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
8	F	PED - 125156	DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO	004 - 000 - 000 - 004
9	F	LIP - 140201	LATIM 1	002 - 002 - 000 - 004
5	F	LET - 145734	TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2	002 - 004 - 000 - 004
6	F	LET - 145742	CIVILIZACAO ESPANHOLA	002 - 002 - 000 - 004
7	F	LIP - 147281	FONETICA E FONOLOGIA	002 - 000 - 000 - 000
PERÍODO: 3 CRÉDITOS: 16				
Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
13	F	PPB - 125172	APRENDIZAGEM NO ENSINO	004 - 000 - 000 - 000
11	F	LET - 146064	CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA	002 - 002 - 000 - 004
10	F	LET -	TEO E PRAT ESP ORAL	002 - 004 - 000 - 004

		146188	E ESCR 3	
--	--	--------	----------	--

12	F	LIP - 147290	MORFOLOGIA	002 - 000 - 000 - 000
----	---	-----------------	------------	-----------------------

**PERÍODO: 4 CRÉDITOS: 16**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
-----	------	------	------	----------

15	F	LET - 146269	GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA	002 - 002 - 000 - 004
----	---	--------------	-------------------------------	-----------------------

16	F	TEL - 146277	LIT ESP 1-IDADE MED SIGLO ORO	002 - 002 - 000 - 004
----	---	--------------	-------------------------------	-----------------------

18	F	MTC - 192015	DIDATICA FUNDAMENTAL	002 - 002 - 000 - 004
----	---	--------------	----------------------	-----------------------

19	F	PAD - 194221	ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 - 001 - 000 - 004
----	---	--------------	------------------------------	-----------------------

**PERÍODO: 5 CRÉDITOS: 12**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
-----	------	------	------	----------

20	F	LET - 146137	GRAMAT COMP ESPANHOL-PORTUGUES	002 - 002 - 000 - 004
----	---	--------------	--------------------------------	-----------------------

21	F	TEL - 146218	LITER ESPANH 2-SÉCULOS 18 E 19	002 - 002 - 000 - 004
----	---	--------------	--------------------------------	-----------------------

22	F	TEL - 146226	LIT HISP-AMER 1-SÉC 16,17 E 18	002 - 002 - 000 - 004
----	---	--------------	--------------------------------	-----------------------

**PERÍODO: 6 CRÉDITOS: 14**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
-----	------	------	------	----------

25	F	TEL - 146102	LIT HISP-AMER 2-SÉC 19 MODERN	002 - 002 - 000 - 004
----	---	-----------------	-------------------------------	-----------------------

24	F	TEL - 146111	LITERA ESPANHOLA 3 - SÉCULO 20	002 - 002 - 000 - 004
----	---	-----------------	--------------------------------	-----------------------

23	F	LET - 146170	USOS ESPECIALIZADOS ESPANHOL	002 - 002 - 000 - 004
----	---	-----------------	------------------------------	-----------------------

17	F	LIP - 147311	MORFOSSINTAX LÍNGUA PORTUGUESA	002 - 000 - 000 - 002
----	---	-----------------	--------------------------------	-----------------------

**PERÍODO: 7 CRÉDITOS: 12**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
-----	------	------	------	----------

26	F	LET - 146161	ESP PENINSULAR E ESP AMERICA	002 - 002 - 000 - 004
27	F	TEL - 146200	LIT HISP-AMER 3-PÓS MOD ATUALI	002 - 002 - 000 - 004
28	F	LET - 146251	MET ENS ESPANHOL 2ª LÍNGUA	004 - 000 - 000 - 004

**PERÍODO: 8      CRÉDITOS: 10**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
28	F	LET - 146129	HISTORIA DA LINGUA ESPANHOLA	002 - 002 - 000 - 004
29	F	LET - 146196	EST SUPERV 1-LG ESPANH LITERAT	004 - 002 - 000 - 004

**PERÍODO: 9      CRÉDITOS: 8**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
32	F	LET - 146234	MET ANAL TEXTOS EM ESPANHOL	002 - 002 - 000 - 004
33	F	LET - 146242	EST SUPERV 2-LG ESPANH LITERAT	004 - 002 - 000 - 004

## Anexo 2

### Programa da disciplina Gramática Comparada Espanhol-Português

<b>Órgão:</b>	LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>Código:</b>	146137
<b>Denominação:</b>	GRAMATICA COMPARADA ESPANHOL-PORTUGUES
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	LET-146269 GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA
<b>Ementa:</b>	El objetivo central de la asignatura reside en describir diferencias estructurales fundamentales entre la lengua española y la lengua portuguesa. Esta descripción se llevará a cabo en el marco de la Lingüística Contrastiva y de la Tipología Lingüística. Un segundo objetivo de la asignatura residirá consecuentemente en introducir los principios básicos de estos dos paradigmas.
<b>Programa:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Introducción a los estudios contrastivos en la lingüística románica.</li><li>2. Conceptos básicos, principales enfoques teóricos y metodología de análisis en Lingüística Contrastiva y Tipología Lingüística.</li><li>3. Descripción de rasgos fundamentales del contraste estructural español-portugués a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y semántico-pragmático. Como lectura base para la asignatura se utilizará: Moreno Fernández, Concha / Eres Fernández, Gretel (2007): Gramática contrastiva del español para brasileños. Madrid (SGEL).</li></ol>
<b>Bibliografía:</b>	<p>Agard, F. B. (1984): A Course in Romance Linguistics. Volume 1 (A Synchronic View). Washington D.C. (Georgetown University Press).</p> <p>Alarcos Llorach, Emilio (1995): Gramática de la Lengua Española. Madrid (Espasa).</p> <p>Alcina Franch, Juan / Blecua, José Manuel (1980): Gramática Española. Barcelona (Ariel).</p> <p>Almeida, F. (org.) (1995): Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas (Pontes).</p> <p>Bechara, Evanildo (200337): Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro (Lucerna).</p> <p>Cunha, Celso / Cintra, Lindley (2001): Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro (Nova Fronteira).</p> <p>Duarte, Cristina Aparecida (1999): Diferencias de usos gramaticales entre el español y el portugués. Madrid (Edinumen).</p> <p>Freidin, Robert (ed.) (1998): Current Issues in Comparative Grammar. Dordrecht (Kluwer).</p> <p>Harris, M. / Vicent, N. (1990): The Romance Languages. New York (Oxford University Press).</p> <p>Klausenburger, Klaus (2001): Coursebook in romance linguistics. München</p>

(LINCOM EUROPA).

Krzesowski, Tomas P. (1991): *Contrasting languages: the scope of contrastive linguistics*. Berlin (Mouton de Gruyter).

Marrone, C. S. (1990): *Português-Espanhol: Aspectos comparativos*. São Paulo (Editora do Brasil).

Masip, Vicente (1999): *Gramática española para brasileños. Tomo I: Morfosintaxis*. Barcelona (Difusión).

Moreno Fernández, Concha / Fernández, Gretel (2007): *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid (SGEL).

Posner, Rebecca (1996): *The Romance Languages*. Cambridge (CUP).

RAE (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 3 vol. Madrid (Espasa).

## Anexo 3

### Programa da disciplina Gramática da Língua Espanhola

<b>Órgão:</b>	LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>Código:</b>	146269
<b>Denominação:</b>	GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	LET-146188 TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3
<b>Ementa:</b>	Conceptos de gramática. Conceptos básicos de la gramática de la lengua española. Estructuras sintácticas fundamentales de la lengua española: categorías de palabras y sus funciones gramaticales; tipos de sintagmas; la estructura de la oración simple; tipos de oraciones complejas; problemas específicos de la gramática de la lengua española para hablantes no nativos. Gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.
<b>Programa:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· El concepto de gramática y sus dimensiones.</li><li>· Categorías básicas de la descripción gramatical: categoría de palabras; sintagma; oración; complementos vs. Adjuntos, etc.</li><li>· Sintaxis básica de las categorías de palabras.</li><li>· Tipos de sintagmas.</li><li>· Estructura de la oración simple.</li><li>· Tipos básicos de oraciones complejas.</li><li>· Gramática y discurso.</li><li>· La gramática en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.</li></ul>
<b>Bibliografia:</b>	ALADRÉN, MC (1990) Español actual. Porto Alegre: Sagra. ALARCOS LLORACH, E (1996) Gramática de la lengua española. Madrid: Editorial Espasacalpe. ALCINA, J.& BLECUA, JM. (S/n) Gramática de la lengua española. Barcelona: Editorial Ariel. ALVAREZ, IA, A. (1995) Las construcciones consecutivas. Madrid: Arco / libros. ALVAR EZQUERRA, M (1996) La formación de palabras en español. Madrid: Arco / libros. BAJO PEREZ, E. (1997) La derivación nominal en español. Madrid: Arco / libros. BAGNO, M.(2003) A Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.SP: Parábola. BELLO, A. (1984) Gramática de la lengua castellana. Madrid: Editorial EDAF. BUESO, I, MORENO, N, VAZQUEZ, R WINGEYER, H (1999) Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América. Madrid:

Edinumen.

CASTRO, F.(1999) Usos de la Gramática Española. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel avanzado. Madrid: Edelsa.

CHOZA, D. & DÓRENLES, F.(2003) Dificultades del español para brasileños. Madrid: ediciones SM.

DOMÍNGUEZ, P. & BAZO P. (1994) Claves del español. Gramática practica, Madrid: Editora Santillana

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1995) Los complementos del nombre. Madrid: Arco / libros.

FERNÁNDEZ DIAZ R.(1999) Prácticas de gramática Española para hablantes de Portugués. Dificultades generales. Madrid: Arco Libros.

FUENTES, RODRÍGUEZ, C. (1996) La sintaxis de los relacionantes supraoracionales. Madrid: Arco / libros.

GARCIA, S. (1996) Las expresiones causales y finales. Madrid: Arco / libros.

GARCIA SANTOS, J.F (1993) Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento. Madrid: Santillana.

GOMEZ, TORREGO, L (1994) La impersonalidad gramatical. Descripción y norma. Madrid: Arco / libros.

\_\_\_\_\_ (1996) Valores gramaticales de "se". Madrid: Arco libros.  
/

GONZALEZ HERMOSO, CUENTO, A, SÁNCHEZ ALFARO, M (1994) Gramática del Español Lengua extranjera. Madrid: Edelsa.

GUTIERREZ ORDÓÑEZ, S (1994) Estructuras comparativas. Madrid: Arco / libros.

HERNÁNDEZ, C. (S/n) Gramática funcional del español. Madrid: Gredos.

MARTINEZ, J. A. (1994) La oración compuesta y compleja. Madrid: Arco / libros.

MARTINEZ GARCIA, H. (1996) Construcciones temporales. Madrid: Arco / libros

MASIP,V.(1999) Gramática Española para brasileños. Morfosintaxis. Barcelona: Difusión.

\_\_\_\_\_ (1999) Gramática Española para brasileños.Cuaderno de ejercicios de Morfosintaxis. Barcelona: Difusión.

MATT BON, F. (1992) Gramática comunicativa del español. Barcelona: Editorial Difusión.

PEDRETTI, A. (1995) Una nueva gramática académica: La Gramática de la Lengua Española de Emilio Alarcos Llorach. Montevideo: universidad de la República.

RAE (s/d) 250 ejercicios. Ayuda gramatical y soluciones. Barcelona: Editorial Difusión.

ROLLAN, M & DE GAUNA, M. R.(1999) Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas. Madrid: Edinumen

SECO, M (1995) Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua. Madrid: Espasacalpe.

## Anexo 4

### Programa da disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1

<b>Órgão:</b>	LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>Código:</b>	145726
<b>Denominação:</b>	TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 1
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	Disciplina sem pré-requisitos
<b>Ementa:</b>	A partir dos conhecimentos e destrezas que os alunos já possuem, ao ingressar, desenvolver progressivamente a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para superar o nível básico e chegar ao nível intermediário do sistema lingüístico, nos conteúdos funcionais, fonéticos, morfossintáticos e ortográficos, procurando que os materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico.
<b>Bibliografia:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. Planeta E/LE. Libro de Referencia gramatical: fichas y ejercicios, 2, Edelsa, S.L., 1999.</li><li>2. Martins Fontes, Diccionario Señas, Universidad Alcalá de Henares, Madrid, 2005.</li><li>3. Dificultades del Español para brasileños. Madrid: Ediciones SM, 2002.</li><li>4. Duarte, Cristina Aparecida. Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués. Colección Temas de Español, 1, Edinumen, 2005.</li></ol>

## Anexo 5

### Programa da disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2

<b>Órgão:</b>	LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>Código:</b>	145734
<b>Denominação:</b>	TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 2
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	LET-145726 TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1
<b>Ementa:</b>	Continuar o desenvolvimento de tarefas específicas para completar a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para superar o nível intermediário e chegar ao nível avançado do sistema linguístico, nos conteúdos funcionais, fonéticos, morfossintáticos e ortográficos, procurando que os materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico.
<b>Programa:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. GÊNERO E NÚMERO DOS SUBSTANTIVOS. CASOS ESPECIAIS</li><li>2. DEMONSTRATIVOS E O PRONOME "LO"</li><li>3. AGRUPAÇÕES DE INDEFINIDOS.</li><li>4. CONSTRUÇÕES COMPARATIVAS</li><li>5. USOS DE "SE"</li><li>6. ESTILÍSTICA DAS FORMAS VERBAIS. PERIFRASES VERBAIS</li><li>7. A ORAÇÃO PASSIVA</li><li>8. ORAÇÕES SUBORDINADAS</li><li>9. SIGLAS E ABREVIATURAS DE USO FREQUENTE</li></ol>
<b>Bibliografia:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. Planeta E/LE. Libro de Referencia gramatical: fichas y ejercicios, 3, Edelsa, S.L., 1999.</li><li>2. Martins Fontes, Diccionario Señas, Universidad Alcalá de Henares, Madrid, 2005.</li><li>3. Dificultades del Español para brasileños. Madrid: Ediciones SM, 2002.</li><li>4. Duarte, Cristina Aparecida. Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués. Colección Temas de Español, 1, Edinumen, 2005.</li></ol>

## Anexo 6

### Programa da disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3

<b>Órgão:</b>	LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>Código:</b>	146188
<b>Denominação:</b>	TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 3
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	LET-145734 TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2
<b>Ementa:</b>	<p>CONTINUAR O DESENVOLVIMENTO DE TAREFAS ESPECÍFICAS PARA APERFEIÇOAR A</p> <p>COMPETENCIA COMUNICATIVA, ORAL E ESCRITA, EM SITUAÇÕES SIMULADAS DE</p> <p>COMUNICAÇÃO REAL. REALIZAR ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA DOMINAR O SISTEMA</p> <p>LINGÜÍSTICO, NOS CONTEÚDOS FUNCIONAIS. FONÉTICOS, MORFOSSINTÉTICOS E</p> <p>ORTOGRAFICOS, PROCURANDO QUE OS MATERIAIS DIDÁTICOS ESTEJAM RELACIONADOS</p> <p>COM ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA CULTURA E DA VIDA NO MUNDO HISPÂNICO.</p>
<b>Programa:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. SUBSTANTIVOS HOMÔNIMOS.</li><li>2. PARTICULARIDADES DO NÚMERO.</li><li>3. INDEFINIDOS.</li><li>4. OS NUMERAIS FRACIONADOS, MULTIPLICATIVOS E DISTRIBUTIVOS. USO DE "SENDOS".</li><li>5. ADJETIVOS QUALIFICATIVOS: QUALIFICATIVOS COM POSIÇÃO FIXA E VALORES ESTILÍSTICOS SEGUNDO SUA POSIÇÃO.</li><li>6. VALORES TRANSLADADOS DAS FORMAS VERBAIS.</li><li>7. O ADVERBIO. ADVÉRBIOS MODIFICADOS POR APRECIATIVOS.</li><li>8. SINTAXE ORACIONAL. ORAÇÃO DE SUBSTANTIVO E DE RELATIVO. ADVÉRBIOS.</li></ol>
<b>Bibliografia:</b>	<p>GARCIA SANTOS, J. F. SALAMANCA</p> <p>SINTAXIS DEL ESPAÑOL. NIVEL DE PERFECCIONAMENTO ED. SANTILLANA</p> <p>TAURUS MADRID</p> <p>COLECCION GRAMATICA DEL ESPAÑOL: INDICATIVO Y</p> <p>SUBJUNTIVO.</p> <p>MIQUEL, L. LOURDES; SANS, B. MADRI</p> <p>NEUS.</p>

A QUE NO SABES? CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DE EDICAO N. 6 1989  
ESPANOL PARA EXTRANJEROS.

SM (ED.) MADRI

ANTOLOGIA: ESPANA ESCRIBE SOBRE EUROPA. ED. SM Y MINIST.  
CULT.

SM (ED.) MADRID

COLECCION DESTREZAS. MATERIAL COMPLEMENTARIO: ED. LINEA A 1994  
LINEA

SANTILLANA (ED). SALAMANCA

LECTURAS GRADUADAS: LEER EN ESPANOL. ED. NIVELES 4Y5 1992

ALCINA, J. Y BLECUA, J. M. MARCELONA

GRAMATICA DE LA LENGUA ESPANOLA. ED. ARIEL 1975

CORONADO GONZALEZ, M. L. ET MADRID

ALII.

A FONDO.

STEEL, BRIAN MADRID

EJERCICIOS DE TRADUCCION DEL ESPANOL. NIVEL ED. EDELSA 1991  
SUPERIOR.

SECO, MANUEL. MADRID 9. EDICAO

DICCIONARIO DE DUDAS Y DIFICULTADES DE LA LEN- ED. ESPASACALPE  
1991

GUA ESPANOLA - 5. REIMPRESSAO

## Anexo 7

### Programa da disciplina Usos Especializados do Espanhol

<b>Órgão:</b>	LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>Código:</b>	146170
<b>Denominação:</b>	USOS ESPECIALIZADOS DO ESPANHOL
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	LET-146188 TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3
<b>Ementa:</b>	Terminologia e características de diferentes tipos de linguagem: análise teórica e produção de textos específicos de cada linguagem
<b>Programa:</b>	<p>- O texto: propriedades. Funções: referencial, poética, fática, emotiva, apelativa. Intenções do sujeito emissor; comunicação com o sujeito receptor. Códigos.</p> <p>- A linguagem técnico-científica: elementos que condicionam a linguagem. Marcas produzidas pela língua específica. Diferenças entre linguagem comum e científica. Intercâmbios léxicos, criação de terminologia científica. Práticas. Neologismos.</p> <p>- Linguagem jurídica e administrativa: conceito. Diferenças entre a linguagem jurídica e a administrativa. Língua comum e direito: definições.</p> <p>Defeitos deste tipo de linguagem, rasgos importantes. Aforismos jurídicos. Práticas.</p> <p>- A linguagem jornalística: Meios de comunicação. Diferentes códigos expressivos. O jornal e suas funções, informação e opinião do jornal.</p> <p>O espaço físico dentro do jornal. Objetividade, gêneros. Titulares. Práticas.</p> <p>- A linguagem literária: características. Classificação. Figuras da linguagem. Práticas.</p> <p>- A linguagem das disciplinas humanísticas: ensaio, crônicas, filosófica. Argumento, tese, antítese.</p> <p>- A publicidade, a mensagem icônica e escrita. Diferentes códigos, Funções e valores da imagem.</p>
<b>Bibliografia:</b>	<p>Aguirre Beltrán, B. "Servicios financieros: banca y bolsa", Coleção O Español por profissões" SGEL, Madri, 1993.</p> <p>Felices, A. Y C. Ruiz, "Español para el comercio internacional (términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios", Madri, Edinumen, 1998.</p> <p>Magallanes Marcos, C. Albarán "Español para la empresa", Ed. Univ. De Navarra (Eunsa), Pamplona, 1997.</p> <p>Castilla del Pino, Carlos "La insuficiencia funcional del lenguaje". In Sistema 2, Revista de Ciencias sociais. Madri, maio 1973.</p> <p>Corominas, Joan, "Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana". Ed. Gredos, Madri, 1954.</p> <p>Gómez Borrego, Leonardo, "El léxico en el español actual: uso y norma", Ed. Arco, Madri, 1995</p>

Yacer, Isabel et alii, "Lengua Española" Ed. Ecir, Valencia 1994.

Moliner, Maria, "Diccionario de uso del español", Ed. Gredos, Madrid 2000.

Lázaro Carreter, Fernando, "Diccionario de términos filológicos", Ed. Gredos, Madre, 1971.

Vergnano Junger, "Lectura: proceso de comunicación interactiva", in Actas del II Seminario de dificultades Específicas para la Enseñanza

del Español a lusohablantes" Sao Paulo, nov, 1994.

De Prada, M. y M. Bover, "Hablando de Negocios", Edelsa / Edi 6, Madre, 1999.

Biblioteca virtual Cervantes. [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)

## Anexo 8

### Programa da disciplina Metodologias de Análises de Textos em Espanhol



## **METODOLOGIAS DE ANÁLISES DE TEXTOS EM ESPANHOL**

Período letivo: 1/2012

Docente: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen

Sala: B1-260

Email: [huelva@unb.br](mailto:huelva@unb.br)

Página Web: <http://www.let.unb.br/huelva>

LOCAL DA DISCIPLINA: *ICC CSS 115/36*

HORÁRIO DA DISCIPLINA: *TERÇA e QUINTA 19h00 – 20h40*

### **DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA**

En esta asignatura se ofrece una visión panorámica, de carácter introductorio, de la lingüística textual y la gramática del texto en español. Se presentará y discutirá la noción de texto y su importancia como nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje, así como el conjunto de conceptos que constituyen el complejo fenómeno de la textualidad. La presentación y discusión de estos conceptos tienen como objetivo capacitar al participante para analizar textos de diferentes tipos en lengua española, identificando sus aspectos específicos y distintivos. Se pretende, además, que, al término del semestre, los participantes estén en condiciones de reflexionar, sobre una base teórico-metodológica sólida, a cerca de la importancia del uso de textos en la enseñanza de ELE y de la complejidad de aspectos y criterios inherentes a este uso.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CÁLCULO DE NOTAS**

1. Presencia y participación: 20%
2. Exposición oral de un tema: 30 %
3. Trabajos: 50 %

(1) Se espera que el participante se prepare las clases a través de la realización de las lecturas obligatorias asignadas a cada sesión. Toda

lectura preparatoria es de carácter obligatorio. Se espera también una participación activa en las discusiones y actividades propuestas.

(2) Los participantes realizarán una presentación oral sobre uno de los temas que componen el temario de la asignatura. La presentación se fundamentará obligatoriamente en las lecturas propuestas para el tema en cuestión. La evaluación de este componente se realizará observando los siguientes criterios:

- Capacidad de síntesis: se espera que el participante sea capaz de identificar los aspectos centrales de las lecturas realizadas y de exponerlos de forma estructurada.
- Clareza: se espera que el participante presente los contenidos de forma clara valiéndose del uso adecuado de los medios a su disposición (fotocopias, proyector multimedia, etc.).
- Incentivo de la participación del grupo: se espera que el participante incorpore a su presentación elementos que promuevan la participación activa del grupo (tareas, propuestas de discusión, etc.).

(3) Se realizarán tres trabajos sobre los contenidos presentados y discutidos durante el semestre.

## **TEMARIO**

1. El concepto de texto
2. Lingüística textual y gramática del texto
3. Coherencia y cohesión
4. Principales procedimientos / mecanismos de cohesión textual
5. Marcadores textuales y discursivos
6. El concepto de la estructuración de la información
7. La estructuración tema / rema
8. La estructuración foco / fondo
9. La estructuración tópico / comentario
10. La tipología textual
11. Macro- y microestructuras textuales
12. Tipos de texto

## Anexo 9

### Programa da disciplina Prática de Textos

<b>Órgão:</b>	LIP - Departamento de Linguística, Português, Línguas Clássicas
<b>Código:</b>	147397
<b>Denominação:</b>	PRÁTICA DE TEXTOS
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Vigência:</b>	1971/2
<b>Pré-req:</b>	Disciplina sem pré-requisitos
<b>Ementa:</b>	<p>ANÁLISE DE TEXTOS DE DIVERSAS NATUREZAS. PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA DIVERSOS INTERLOCUTORES, EM DIFERENTES SITUAÇÕES E COM DIVERSOS OBJETIVOS.</p> <p>DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS DE PLANEJAMENTO; PROCESSAMENTO; SELEÇÃO; HIERARQUIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS; PRODUÇÃO DE RASCUNHOS; AVALIAÇÃO; REESTRUTURAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS DE DIVERSAS NATUREZAS; COM ÊNFASE NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.</p>
<b>Programa:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. DISCURSO, TEXTO, ENUNCIACÃO.</li><li>2. MECANISMOS DE COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE: COESÃO, COERÊNCIA; SEQUENCIALIZAÇÃO; PRESSUPOSTOS; SUBENTENDIDOS E IMPLÍCITOS.</li><li>3. A INTERLOCUÇÃO NO TEXTO ESCRITO</li><li>4. INTERTEXTUALIDADE; POLIFONIA E CITAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO.</li><li>5. MODOS DE ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO: NARRAÇÃO, DESCRIÇÃO, DISSERTAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO.</li><li>6. TIPOS DE TEXTO.</li></ol>
<b>Bibliografia:</b>	<p>ABREU, ANTONIO SUAREZ SAO PAULO CURSO DE REDAÇÃO ED. ATICA 1989</p> <p>BARBOSA, SEVERINO ANTONIO CAMPINAS &amp; AMARAL, EMÍLIA ESCREVER E DESVENDAR O MUNDO - A LINGUAGEM ED. PAPIROS 1986</p> <p>CRIDORA E O PENSAMENTO LÓGICO</p> <p>BARRAS, ROBERT SAO PAULO OS CIENTISTAS PRECISAM ESCREVER ED. QUEIROZ 1986</p> <p>CARRAHER, DAVID W. SAO PAULO SENSO CRÍTICO: DO DIA-A-DIA AS CIÊNCIAS HUMANAS ED. PAPIROS 1983</p> <p>CUNHA, CELSO &amp; CINTRA, LINDLEY RIO DE JANEIRO L. F.</p>

NOVA GRAMATICA DO PORTUGUES CONTEMPORANEO ED. NOVA FRON- 1985  
TEIRA  
FAULSTICH, ENILDE L. DE J. PETROPOLIS  
COMO LER, ENTENDER E REDIGIR UM TEXTO ED. VOZES 1988  
FIORIN, L. J. & PLATAO, SAO PAULO  
F. SAVIOLI  
PARA ENTENDER O TEXTO: LEITURA E REDACAO ED. ATICA 1990  
GARCIA, OTHON M. RIO DE JANEIRO  
COMUNICACAO EM PROSA MODERNA ED. FUNDACAO 1986  
GETULIO VARGAS  
KURY, ADRIANO DA GAMA RIO DE JANEIRO  
PARA FALAR E ESCREVER MELHOR O PORTUGUES ED. NOVA FRON- 1989  
TEIRA  
MARTINS, EDUARDO (ORG.) SAO PAULO  
O ESTADO DE SAO PUALO MANUAL DE - REDACAO E ED. O ESTADO DE 1990  
E ESTILO SAO PAULO  
MANDRYK, D. & FARACO, ALBERTO PETROPOLIS  
PRATICA DE REDACAO PARA ESTUDANTES UNIVERSITA- ED. VOZES 1987  
RIOS.  
FIORIN, L. J. & PLATAO, SAO PAULO  
F. SAVIOLI  
PARA ENTENDER O TEXTO: LEITURA E REDACAO ED. ATICA 1990  
GARCIA, OTHON M. RIO DE JANEIRO  
COMUNICACAO EM PROSA MODERNA ED. FUNDACAO 1986  
GETULIO VARGAS  
KURY, ADRIANO DA GAMA RIO DE JANEIRO  
PARA FALAR E EESCREVER MELHOR O PORTUGUES ED. NOVA FRON- 1989  
TEIRA  
MARTINS, EDUARDO (ORG.) SAO PAULO  
O ESTADO DE SAO PAULO - MANUAL DE REDACAO E ED. O ESTADO DE 1990  
ESTILO SAO PAULO  
MANDRYK, D. & FARACO, ALBERTO PETROPOLIS  
PRATICA DE REDACAO PARA ESTUDANTES UNIVERSITA- ED. VOZES 1987  
RIOS.  
PENTEADO, J. R. WHITAKER SAO PAULO  
A TECNICA DA COMUNICACAO HUMANA ED. PIONEIRA 1986

SALOMON, DELCIO V. BELO HORIZONTE

COMO FAZER MA MONOGRAFIA ED. INTERLIVROS 1974

SERAFINI, MARIA TERESA RIO DE JANEIRO

COMO ESCREVER TEXTOS ED. GLOBO 1974

VANOYE, FRANCIS SAO PAULO

USOS DA LINGUAGEM: PROBLEMAS E TECNICAS NA PRO- ED. MARTINS 1982

DUCAO ORAL E ESCRITA FONTES

KOCH, INGEDORE G. VILACA E SAO PAULO

TRAVAGLIA, LUIZ CARLOS

A COERENCIA TEXTUAL ED. CONTEXTO 1990

KOCH, INGEDORE G. VILACA SAO PAULO

ARGUMENTACAO E LINGUAGEM ED. CORTEZ 1987

KOCH, INGEDORE G. VILACA SAO PAULO

A INTER-ACAO PELA LINGUAGEM ED. CONTEXTO 1992

## **Apêndice A**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, abaixo assinado, li este documento e declaro que me disponho a colaborar, fornecendo dados fidedignos, com a pesquisa de Yamilka Rabasa Fernández, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada desta universidade. Autorizo a utilização dos dados coletados com fins educativos (comunicações em congressos, publicações em artigos, livros, assim como na referida dissertação). Fui informado(a) que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, de julho de 2011

---



## Apêndice C

### Questionário 2

Prezado aluno (a):

Este questionário é aplicado com o objetivo de coletar informações relevantes à nossa pesquisa sobre o ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) em contexto universitário. Agradecemos a franqueza de suas respostas assim como a sua colaboração com o andamento do trabalho. Asseguramos-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

Nome:

1. Considera que o curso lhe oferece uma preparação adequada para enfrentar a vida profissional? Por quê?
2. Que conhecimentos deve dominar um (bom) professor de espanhol?
3. Em sua opinião, qual o perfil ideal de um professor de línguas estrangeiras?
4. Que competências você considera que um professor deve dominar para ensinar língua estrangeira (espanhol neste caso)?

5. Como avalia a grade curricular do curso? Considera que as disciplinas da grade curricular do curso de Letras/espanhol contribuem para o desenvolvimento das competências textual e comunicativa?

Sim. Quais? Por quê?

Não. Por quê?

6. Explique que entende por competência comunicativa.

7. Explique que entende por competência textual.

8. Você acha que tem um domínio adequado do espanhol? Explique.

9. Conhece os conectores em língua espanhola? Exemplifique.

10. Defina que entende por conector.

11. Durante o curso alguma disciplina abordou o ensino dos conectores? Qual? Explique.
  
12. Em sua opinião, conhecer os conectores bem como seus possíveis usos é importante para se comunicar numa língua estrangeira? Por quê?
  
13. Que dificuldades você tem enfrentado na aprendizagem de ELE?
  
14. Que dificuldades você tem enfrentado na sua formação como professor de espanhol?
  
15. Considera que o curso de Letras/espanhol é suficiente para dominar a língua e ainda para ensiná-la em sala de aula? Justifique.

## **Apêndice D**

**1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su ponto de vista.**

### **PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA**

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

## Apêndice E

2. Lea detenidamente el texto “El hombre muerto”, de Horacio Quiroga, y complete los espacios en blanco con las palabras que considere adecuadas, ofrecidas en la lista abajo.

**Horacio Quiroga**

### **El hombre muerto**

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bacanal. Faltábanles \_\_\_\_\_ dos calles; \_\_\_\_\_ como en éstas abundan las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó, en consecuencia, una mirada satisfecha a los arbustos rozados \_\_\_\_\_ cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

\_\_\_\_\_ al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. \_\_\_\_\_ caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrírsele en toda su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo, e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño y la mitad de la hoja del machete, \_\_\_\_\_ el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda \_\_\_\_\_ del sudor de su mano. Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre, y adquirió fría, matemática e inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

## Apêndice F

### Exercício 2 com os elementos de relação sublinhados

**Horacio Quiroga**

**El hombre muerto**

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bananal. Faltábanles aún dos calles; pero como en éstas abundaban las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó, en consecuencia, una mirada satisfecha a los arbustos rozados y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

Mas al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. Mientras caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrirsele en toda su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo, e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño y la mitad de la hoja del machete, pero el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda aún del sudor de su mano. Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre, y adquirió fría, matemática e inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

## Apêndice G

**3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.**

### **El Principito A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

**A LEON WORTH  
cuando era niño**

## Apêndice H

### Exercício 3 com os conectores sublinhados

#### El Principito A LEON WERTH

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

## Apêndice I

**4. En el siguiente texto, tomado del periódico argentino *Clarín digital*, aparecen algunos conectores usados incorrectamente, lo que imposibilita el encadenamiento coheso y coherente del texto. Localícelos y sustitúyalos por los conectores que considere adecuados. Explique en qué consisten tales errores.**

### **Polémica: ¿Hay que darle jubilación a la ortografía?**

**Eduardo Pogoriles**

**Clarín digital**

Miércoles 09 de abril de 1997, Buenos Aires, República Argentina

Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir”.

Sus palabras del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.

El crítico Jorge Panesi, ex director del Departamento de Letras de la UBA, remarcó que “lo que decide es el uso, es decir, las palabras y construcciones que el pueblo adopta y usa cotidianamente. Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto que se puede prescindir de los acentos, porque son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones”.

Todavía, Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales. Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que “en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés”. Tampoco España escapa a esto. Por eso ganó la batalla contra los fabricantes de

computadoras que querían eliminar la letra “ñ” de los teclados, cedió la “ch” y la “ll” como casos especiales.

En la Argentina aun se recuerda la polémica que generó el proyecto de “defensa del idioma” impulsado por Jorge Asís en 1994, proyecto que acabó costándole la renuncia al cargo de secretario de Cultura de la Nación.

Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.

## Apêndice J

### Exercício 4 modificado

#### Polémica: ¿Hay que darle jubilación a la ortografía?

**Eduardo Pogoriles**

**Clarín digital**

Miércoles 09 de abril de 1997, Buenos Aires, República Argentina

Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir”.

Sus palabras del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.

El crítico Jorge Panesi, ex director del Departamento de Letras de la UBA, remarcó que “lo que decide es el uso, es decir, las palabras y construcciones que el pueblo adopta y usa cotidianamente. Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto que se puede prescindir de los acentos, porque (**pero**) son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones”.

Todavía (**sin embargo**), Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales. Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que “en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés”. Tampoco España escapa a esto. Por eso (**aunque**) ganó la batalla contra los fabricantes de computadoras que querían eliminar la letra “ñ” de los teclados, cedió la “ch” y la “ll” como casos especiales.

En la Argentina aún se recuerda la polémica que generó el proyecto de “defensa del idioma” impulsado por Jorge Asís en 1994, proyecto que acabó costándole la renuncia al cargo de secretario de Cultura de la Nación.

Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo (**por eso**) estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.

## Apêndice K

### Exercícios realizados pelos alunos

Indiano

1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su punto de vista.

#### PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

A principio el texto parece exagerado en sus informaciones cuando afirma de la dificultad de formar alguien violento. Si pensamos por ejemplo que un bebé desde muy temprano, <sup>pega</sup> que no vea la tele, ya manifiesta actitudes violentas como ~~bater~~ golpear a su mamá o su juguete, podemos pensar que podemos concluir que el adiestramiento para la violencia no es tan difícil complejo, solo hace falta muchas veces el ejemplo de los padres, o mismo el instinto humano.

Sin embargo, ~~el texto~~ <sup>el texto</sup> puede que el texto quiera referirse especialmente a la violencia de guerra y este sí sea más difícil de ser enseñada.



JOÃO ALFREDO JUNIOR DE MUNOZ

1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su punto de vista.

### PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

Cree que la televisión influencia no sólo los niños como toda la sociedad en general, hay podemos percibir por lo que es mostrado en la misma y por lo que ocurre al mismo tiempo.

---

Pseudónimo: María Clara.

1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su punto de vista.

### PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

~~Para de un texto argumentativo~~

Trata de un texto argumentativo ~~que~~ en que el autor trae discusiones ~~que~~ sobre la educación para la violencia.

→ Para ejemplificar cuenta la historia de un niño que asesinó a un amigo tras ver en la tele como se hace/mata a una persona.

Según un teniente coronel, especialista en pedagogía militar, ~~que~~ ~~que~~ la violencia no es inherente al hombre. Así que, hay que enseñarlo y eso no es fácil.

El autor defiende que los niños aprenden ya en la infancia cómo asesinar alguien.



1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su punto de vista.

### PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

LA EXPOSICIÓN PROLONGADA A LA TELE NO TRAE LECCIONES BUENAS, CREO YO, EN NINGUNA EDAD. LOS CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO HUMANO SE QUEDARON MÁS FUERTES DESPUÉS DE LOS CAMBIOS DE LOS PROGRAMAS EN FAMILIA. AHORA, TODOS SE MUEVEN DE ACUERDO CON LOS PROGRAMAS DE LA TELE.

LA VIOLENCIA EN EL COMPORTAMIENTO HUMANO SE HA DESARROLLADO MUCHO MÁS EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS. ANTES, UTILIZABAN ARMAMIENTOS PARA LA GUERRA. AHORA, NO HAY QUE TENER NINGUNA MOTIVACIÓN. LA NATURALEZA DEL HOMBRE NO ES VIOLENTA, PERO TIENE INCLINACIONES CLARAS.

Raquel

1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su punto de vista.

### PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

En verdad, la violencia es un problema mundial que afecta la sociedad. Ya no tiene más edad ni lugar, está emergida en la cultura capitalista. Las personas son buenas, con buena índole, pero son corrompidos por la sociedad.

---

Sygnmed

1. Lea el siguiente texto del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Coméntelo y exponga su punto de vista.

### PEDAGOGÍA DE LA VIOLENCIA

Según el general Marshall, solo dos de cada diez soldados de su ejército utilizaban los fusiles durante la Segunda Guerra Mundial. Los otros ocho tenían el arma de adorno. Años después, en la guerra de Vietnam, la realidad era muy otra: nueve de cada diez soldados de las tropas invasoras hacían fuego y tiraban a matar.

La diferencia estaba en la educación que habían recibido. El teniente coronel David Grossman, especialista en pedagogía militar, sostiene que el hombre no está naturalmente inclinado a la violencia. Contra lo que se supone, no es nada fácil enseñar a matar al prójimo.

La educación para la violencia exige un intenso y prolongado adiestramiento, destinado a brutalizar a los soldados y a dismantelar sistemáticamente su sensibilidad humana. Según Grossman, esa enseñanza comienza en los cuarteles, a los dieciocho años, pero fuera de los cuarteles comienza a los dieciocho meses: la televisión dicta cursos a domicilio.

—Fue como en la tele— declaró el niño de seis años que asesinó a una compañerita de su edad, en Michigan, en el invierno de este año.

Hay día se están matando a las personas por muchos  
varios. Me parece que la media tiene su contribución  
Por ello. Los videojuegos muestran realidades violentas  
en donde el ser humano se han hecho un objeto que  
se muere y listo.

Pienso que las autoridades deben intervenir en ese  
para que no se produzcan tantos asesinatos, además  
de impulsar a los niños a ~~hacer~~ tener actividades  
malas.



Nombre: Ana

2. Lea detenidamente el texto "El hombre muerto", de Horacio Quiroga, y complete los espacios en blanco con las palabras que considere adecuadas, ofrecidas en la lista abajo.

Horacio Quiroga

El hombre muerto

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bacanal. Faltábanles todavía dos calles; pero como en éstas abundan las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó, finalmente, una mirada satisfecha a los arbustos rozados y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

En consecuencia al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. Mientras caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrirsele en toda su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo, e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño y la mitad de la hoja del machete, pero el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda en consecuencia del sudor de su mano. Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre, además adquirió fría, matemática e inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

incluso	todavía
e	sino
finalmente	aunque
además	mas
pero	y
aún	en consecuencia
o	no obstante

2. Lea detenidamente el texto “El hombre muerto”, de Horacio Quiroga, y complete los espacios en blanco con las palabras que considere adecuadas, ofrecidas en la lista abajo.

Horacio Quiroga

El hombre muerto

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bacanal. Faltábanles aún dos calles; pero como en éstas abundan las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó, finalmente, una mirada satisfecha a los arbustos rozados y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

mas al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. Mientras caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrirsele en toda su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo, e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño y la mitad de la hoja del machete, aunque el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda en consecuencia del sudor de su mano. Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre, finalmente adquirió fría, matemática e inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

<b>incluso</b>	<b>todavía</b>
<b>e</b>	<b>sino</b>
<b>finalmente</b>	<b>aunque</b>
<b>además</b>	<b>mas</b>
<b>pero</b>	<b>y</b>
<b>aún</b>	<b>en consecuencia</b>
<b>o</b>	<b>no obstante</b>

W Maria

2. Lea detenidamente el texto "El hombre muerto", de Horacio Quiroga, y complete los espacios en blanco con las palabras que considere adecuadas, ofrecidas en la lista abajo.

**Horacio Quiroga**  
**El hombre muerto**

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bacanal. Faltábanles ~~dos~~ <sup>además</sup> dos calles; pero como en éstas abundan las chírcas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó, finalmente, una mirada satisfecha a los arbustos rozados y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

Todavía al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. Mientras caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrirsele en toda su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo, e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño y la mitad de la hoja del machete, pero el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda en consecuencia del sudor de su mano. Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre; y adquirió fría, matemática e inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

incluso

e

finalmente ✓

además ✓

pero ✓

aún

o

todavía ✓

sino

aunque

mas

y ✓

en consecuencia ✓

no obstante ✓



Maia Clara

2. Lea detenidamente el texto "El hombre muerto", de Horacio Quiroga, y complete los espacios en blanco con las palabras que considere adecuadas, ofrecidas en la lista abajo.

**Horacio Quiroga**  
**El hombre muerto**

El hombre y su machete acababan de limpiar la quinta calle del bacanal. Faltábanles todavía dos calles; Peró como en éstas abundan las chircas y malvas silvestres, la tarea que tenían por delante era muy poca cosa. El hombre echó, finalmente, una mirada satisfecha a los arbustos rozados ~~cuando~~ y cruzó el alambrado para tenderse un rato en la gramilla.

En consecuencia al bajar el alambre de púa y pasar el cuerpo, su pie izquierdo resbaló sobre un trozo de corteza desprendida del poste, a tiempo que el machete se le escapaba de la mano. Mientras caía, el hombre tuvo la impresión sumamente lejana de no ver el machete de plano en el suelo.

Ya estaba tendido en la gramilla, acostado sobre el lado derecho, tal como él quería. La boca, que acababa de abrirsele en toda su extensión, acababa también de cerrarse. Estaba como hubiera deseado estar, las rodillas dobladas y la mano izquierda sobre el pecho. Sólo que tras el antebrazo, e inmediatamente por debajo del cinto, surgían de su camisa el puño y la mitad de la hoja del machete, mas peró el resto no se veía.

El hombre intentó mover la cabeza en vano. Echó una mirada de reojo a la empuñadura del machete, húmeda en consecuencia del sudor de su mano. Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre, no obstante adquirió fría, matemática e inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia.

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| <b>incluso</b>    | <b>todavía</b>         |
| <b>e</b>          | <b>sino</b>            |
| <b>finalmente</b> | <b>aunque</b>          |
| <b>además</b>     | <b>mas</b>             |
| <b>peró</b>       | <b>y</b>               |
| <b>aún</b>        | <b>en consecuencia</b> |
| <b>o</b>          | <b>no obstante</b>     |

Nombre: Ana

3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

Este → pronombre demostrativo / retoma algo anterior  
Esta → " " / retoma algo anterior  
Pero → conjunción adversativa / oposición de idea  
Lo → objeto / retoma todo  
Por consiguiente → expresa una idea contraria de la anterior  
donde → localización / pronombre  
Entonces → conjunción / conclusión

Indiano

3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

a -

por - preposición => indica motivo.

a - preposición => beneficiado por la acción.

de - preposición.

para - preposición => ~~objetivo~~ No me acuerdo ~~como~~ los términos exactos, pero sí que limita el uso, la función del objeto anterior.

incluso - preposición => inclusión.

en - preposición => indica lugar.

por consiguiente => locución prepositiva =>

entonces - preposición.

al - preposición a, => indica el objeto beneficiado por la acción. (o.án)

por consiguiente - locución prepositiva



3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

---

3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

JOAQUIM GUEDES

---

María

3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WORTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

Conectores Textuales:

Esta  
Pero  
lo  
Todo  
Todavía  
por consiguiente  
Todos  
~~Por consiguiente~~

▷ la función de un conector textual es, entre todas otras, llevar la coherencia al texto permitiendo coser las frases y la omisión de oraciones enteras que son sustituidas por elementos que dan vida a un texto.

Maia Clara

3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

elemento deíctico      idea de adversidad      retoma "niño".      conclusión      idea de conclusión

A LEON WORTH  
cuando era niño

- 1) Esta persona: retoma la idea anterior. elemento deíctico.
- 2) Pero: ~~conexión~~ conexión adversativa - ~~conclusión~~
- 3) que tengo: ~~retoma~~ retoma la idea anterior "amigo".
- 4) comprenderlo:
- 5) incluso: idea de adición
- 6) Todavía: idea de adversidad, lo contrario.
- 7) donde: retoma la idea anterior "Francia".
- 8) por consiguiente: idea de adición.
- 9) estas razones: las razones anteriores. Retoma todos los elementos dichos. →

3. Lea la dedicatoria del libro *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. Identifique los conectores textuales utilizados e indique la función que realizan en el texto.

**El Principito**  
**A LEON WERTH**

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños. Tengo una tercera excusa todavía esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada. Si no fueran suficientes todas estas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor. Todas las personas mayores antes han sido niños. Pero pocas de ellas lo recuerdan). Enmiendo, por consiguiente, mi dedicatoria:

A LEON WORTH  
cuando era niño

El texto tiene la función de explicar una cosa





4. En el siguiente texto, tomado del periódico argentino *Clarín digital*, aparecen algunos conectores usados incorrectamente, lo que imposibilita el encadenamiento coheso y coherente del texto. Localícelos y substitúyalos por los conectores que considere adecuados. Explique en qué consisten tales errores.

## **Polémica: ¿Hay que darle jubilación a la ortografía?**

**Eduardo Pogoriles**

**Clarín digital**

Miércoles 09 de abril de 1997, Buenos Aires, República Argentina

Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir”.

Sus palabras del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.

El crítico Jorge Panesi, ex director del Departamento de Letras de la UBA, remarcó que “lo que decide es el uso, es decir, las palabras y construcciones que el pueblo adopta y usa cotidianamente. Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto que se puede prescindir de los acentos, porque son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones”.

Todavía, Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales. Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que “en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés”. Tampoco España escapa a esto. Por eso ganó la batalla contra los fabricantes de computadoras que querían eliminar la letra “ñ” de los teclados, cedió la “ch” y la “ll” como casos especiales.

NO SE UTILIZA

En la Argentina aun se recuerda la polémica que generó el proyecto de “defensa del idioma” impulsado por Jorge Asís en 1994, proyecto que acabó costándole la renuncia al cargo de secretario de Cultura de la Nación.

Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.

4. En el siguiente texto, tomado del periódico argentino *Clarín digital*, aparecen algunos conectores usados incorrectamente, lo que imposibilita el encadenamiento coheso y coherente del texto. Localícelos y substitúyalos por los conectores que considere adecuados. Explique en qué consisten tales errores.

- SOLAMENTE HE ENCONTRADO 1 ERROR.

## Polémica: ¿Hay que darle jubilación a la ortografía?

Eduardo Pogoriles

Clarín digital

Miércoles 09 de abril de 1997, Buenos Aires, República Argentina

Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir”.

Sus palabras del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.

El crítico Jorge Panesi, ex director del Departamento de Letras de la UBA, remarcó que “lo que decide es el uso, es decir, las palabras y construcciones que el pueblo adopta y usa cotidianamente. Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto que se puede prescindir de los acentos, porque son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones”.

Todavía, Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales. Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que “en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés”. Tampoco España escapa a esto. Por eso ganó la batalla contra los fabricantes de computadoras que querían eliminar la letra “ñ” de los teclados, cedió la “ch” y la “ll” como casos especiales.

En la Argentina aun se recuerda la polémica que generó el proyecto de “defensa del idioma” impulsado por Jorge Asís en 1994, proyecto que acabó costándole la renuncia al cargo de secretario de Cultura de la Nación.

Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.

En  
ESTE CASO  
SE PUEDE UTILIZAR  
"TODAVIA"  
YA QUE NO SE  
TRATA DE  
ADVERBIVIDAD  
Y SI DE  
CONCORDANCIA.  
CON SENTIDO  
DE CONTINUIDAD

4. En el siguiente texto, tomado del periódico argentino *Clarín digital*, aparecen algunos conectores usados incorrectamente, lo que imposibilita el encadenamiento coheso y coherente del texto. Localícelos y sustitúyalos por los conectores que considere adecuados. Explique en qué consisten tales errores.

## Polémica: ¿Hay que darle jubilación a la ortografía?

Eduardo Pogoriles

Clarín digital

Miércoles 09 de abril de 1997, Buenos Aires, República Argentina

Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió “simplificar las gramáticas y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir”.

Sus palabras <sup>EN EL</sup> del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está celebrando en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario. <sup>NO ES NECESARIO</sup>

El crítico Jorge Panesi, ex director del Departamento de Letras de la UBA, remarcó que “lo que decide es el uso, es decir, las palabras y construcciones que el pueblo adopta y usa cotidianamente. Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto que se puede prescindir de los acentos, porque son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones”.

Todavía, Elvira Arnoux, directora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, agregó que “posiblemente García Márquez exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales. Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que “en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés”. Tampoco España escapa a esto. Por eso ganó la batalla contra los fabricantes de computadoras que querían eliminar la letra “ñ” de los teclados, cedió la “ch” y la “ll” como casos especiales.

En la Argentina aun se recuerda la polémica que generó el proyecto de “defensa del idioma” impulsado por Jorge Asís en 1994, proyecto que acabó costándole la renuncia al cargo de secretario de Cultura de la Nación.

Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que “una lengua es un organismo vivo, y sin embargo estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la “d” en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta”.