

Contribuições cognitivistas para o ensino de leitura em espanhol na Escola brasileira: o plano da compreensão metalinguística

Diego da Silva Vargas¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo (re)pensar atividades escolares de leitura em Espanhol – Língua Estrangeira, em especial em relação ao plano da compreensão metalinguística. Para isso, mobilizamos aportes teóricos derivados dos estudos em cognição e leitura, no sentido de procurar avaliar, validar e propor formulações de atividades escolares de leitura. Optamos pela visão de RUMELHART e MCCLELLAND (1982), que defende a existência de um processamento interativo – ascendente e descendente – no ato de leitura. Focamos, assim, o plano da compreensão metalinguística, na tentativa de desenvolver um trabalho qualitativo de questões linguísticas em sala de aula, entendendo-as como integradas ao ensino de leitura. Trabalhos anteriores já demonstraram que o aluno não tem autopercepção do conhecimento linguístico que carrega (nem sequer em língua materna), tomando o saber requisitado em questões de classificações como o único necessário para estruturar o texto (LESSA, no prelo) e, por isso, não o ativa ao realizar uma atividade de leitura. Portanto, este trabalho visa a apresentar atividades de leitura focadas no plano da compreensão metalinguística dos textos, que possam propiciar a alteração dessa situação no ensino de línguas.

Palavras-chave: leitura; cognição; ensino; espanhol

Abstract: This paper aims to (re) think reading school activities in Spanish - Foreign Language, in particular in relation to the plan of metalinguistic understanding. For this, we use a theoretical approach derived from studies in cognition and reading in order to try to assess, validate and propose reading school activities. We opt for the vision of RUMELHART and MCCLELLAND (1982), which asserts the existence of an interactive processing – which ascends and descends, in the act of reading. So, we focus on the plan of metalinguistic understanding in an

¹ Doutorando em Letras Neolatinas e Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – endereço eletrônico: ds Vargas04@yahoo.com.br, Bolsista CAPES/UFRJ.

attempt to develop a qualitative work of language issues in the classroom, understanding them as integrated into the teaching of reading. Previous works have shown that the student has no perception of their own linguistic knowledge (not even in their mother tongue), taking the knowledge required in matters of ratings as the only one necessary to structure the text (LESSA, forthcoming) and consequently does not activate it when performing a reading activity. Therefore, this paper aims to present reading activities focused on the level of metalinguistic understanding of the texts, which can change this situation in language teaching.

Keywords: reading; cognition; teaching; Spanish

Introdução

Este trabalho visa a apresentar alguns pressupostos teóricos desenvolvidos pelas Ciências da Cognição acerca do desenvolvimento da linguagem humana e do processamento da leitura. Tais pressupostos podem ser úteis na avaliação, no desenvolvimento e na validação de atividades escolares de leitura, de modo geral, e, especificamente, de leitura em espanhol como língua estrangeira² em contextos escolares brasileiros, tendo em vista ser esse o foco de aplicação das ideias apresentadas a seguir.

O objetivo principal estará no plano da compreensão metalinguística (ou ainda, “saber metalinguístico” ou “consciência metalinguística”, como preferem alguns autores), que pode ser entendida como a atividade cognitiva desenvolvida pelo ser humano sobre a linguagem em uso. As bases teóricas dessa perspectiva serão explicitadas mais adiante neste texto, porém já se torna de fundamental entendimento a noção de que aqui não estamos falando de um trabalho escolar com a metalinguagem, baseado na memorização de nomenclaturas gramaticais e já tão criticado em diversas publicações que abordam o ensino de línguas.

Nosso aporte teórico se vincula a uma visão cognitivista da linguagem e de seus fenômenos, derivada da associação entre estudos em Psicologia Cognitiva, Psicolinguística e Linguística Cognitiva. Assim, entendemos a leitura como o resultado da interação entre diversos processos cognitivos; isto nos permite construir uma visão processual sobre o texto e, conseqüentemente, sobre o ensino de leitura, o que exclui sua compreensão como um produto do qual o leitor deve extrair seu significado. Dessa forma, entendemos a leitura como essencialmente interativa, uma vez que se desenvolve por meio de pro-

² Mantemos a nomenclatura “língua estrangeira”, que consta nos referenciais curriculares oficiais e nas grades escolares.

cessos *top-down* (descendentes, partindo do leitor para o texto) e *bottom-up* (ascendentes, do texto para o leitor) (RUMELHARDT; MCCLELLAND 1982).

Portanto, alinhamo-nos aos apontamentos dos principais referenciais curriculares nacionais sobre o ensino de línguas estrangeiras em escolas de Educação Básica - PCN (BRASIL 1998), PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL 2002), OCEM (BRASIL 2006), os quais indicam que a principal tarefa do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica é unir-se ao trabalho a ser desenvolvido pelo ensino da materna e, assim, buscar o desenvolvimento do letramento do aluno. Como letramento, estamos entendendo, então, o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN 1995:19). Esse conjunto, como se pode notar nas palavras da autora, não se resume às práticas escolares de alfabetização e assume um caráter plural, integrando uma série de práticas social e culturalmente determinadas, uma vez que “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade” (KLEIMAN 1995: 21).

Nesse sentido, como afirmam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, no subcapítulo “Concepção de Língua e Linguagem e Práticas de Ensino”:

(...) assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas lingüísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade (BRASIL 2006: 30).

Tendo essas premissas básicas em mente, focamos, neste trabalho, então, o plano da compreensão metalingüística, na tentativa de desenvolver uma abordagem qualitativa sobre questões lingüísticas em sala de aula, entendendo-as como integradas ao trabalho com o texto. Acreditamos que, assim, estamos contribuindo para a construção de propostas de atividades de leitura que levem o aluno a uma reflexão sobre a língua em uso, e conseqüentemente, sobre as normas gramaticais e sociais que envolvem e permeiam esse uso. Dessa maneira, de forma mais ampla, como apontam as próprias OCEM (BRASIL 2006: 30), esperamos

(...) que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social.

Além disso, procuramos resgatar a importância da mobilização de conceitos vinculados a estudos em cognição, por parte de professores e pesquisadores, para a preparação de atividades didáticas e reflexão sobre o ensino de línguas, uma vez que, ao lado de conhecimentos derivados de outras perspectivas teóricas, podem contribuir para as discussões sobre o ensino de leitura em língua estrangeira. Buscamos também contribuir para a ruptura de um olhar reducionista sobre a teoria cognitivista, posto que uma visão cognitivista sobre o processo de leitura de forma alguma aponta para o texto como produto apartado do sujeito que o lê, uma vez que se entende a linguagem como a base essencialmente experiencial e corporificada e, mais recentemente, situada e normatizada. Dessa maneira, podemos dizer que nossa cognição se desenvolve com base nas experiências que temos de interação física (cf. JOHNSON 1987; JOHNSON e LAKOFF 2002, entre outros) e social com o mundo (SINHA 1999; 2010, entre outros).

Uma breve análise de questões de livros didáticos de Espanhol-LE

Este artigo e a proposta de atividade a ser apresentada mais adiante foram precedidos de uma análise de livros didáticos de Espanhol-LE presentes no mercado nacional e utilizados em escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro. A título de exemplo, apresentamos a seguir duas atividades de leitura constantes em dois dos livros analisados. A primeira foi retirada do livro do professor *¡Arriba! 1* (RINALDI; CALLEGARI 2005: 50):

Diferencias Regionales

Las casas tradicionales del norte de España son diferentes de las del sur. En el norte, donde llueve bastante, las casas tienen los tejados muy inclinados para que la lluvia corra con facilidad. También tienen miradores para que entre la poca luz que hay.

El calor obliga a construir casas de otra manera en el sur. Los tejados son planos y las paredes son blancas para que rechacen el calor. Suelen tener un patio interior, decorado con azulejos y plantas, donde hay una fuente o un surtidor que crea un ambiente fresco y una sensación de oasis.

Esas diferencias se mantienen, en parte, en las casas modernas. En el norte se siguen construyendo casas con miradores. En el sur, los habitantes se preocupan más por las persianas que los protegen del sol y del calor.

(URIZ, F. y HARLING, B. En España. Londres, Chancereel, 1996. p.40)

- a) ¿Cuántos tipos de casa hay en España, según el texto? R: *Dos tipos: las del norte y las del sur.*
- b) ¿Por qué hay diferencia entre unas y otras? R: *Porque en el norte llueve bastante y en el sur se hace mucho calor.*
- c) ¿A causa de la lluvia, cómo son las casas del norte? R: *Tienen tejados muy inclinados y también tienen miradores.*
- d) ¿A causa del calor, cómo son las casas del sur? R: *Tienen los tejados planos y las paredes blancas. Además, tienen un patio interior que da una sensación de oasis.*
- e) ¿Qué diferencias encuentras entre las casas españolas y las brasileñas? R: *Respuesta Personal.*

Observando-se as questões apresentadas, não é difícil notar que se trabalha, nessa atividade, com uma visão de leitura como mero processo de seleção de informações. As quatro primeiras questões apenas pedem que o leitor selecione informações explicitadas no texto, não propiciando que o aluno valide a interação que possivelmente ocorre entre seu conhecimento prévio e as informações apresentadas no texto. Já na última questão, é possível que essa validação ocorra, uma vez que exige uma comparação entre o que o aluno traz e o que recebe do texto. Entretanto, tal validação é simplificada e reduzida a uma resposta pessoal, que aponta mais para um “vale-tudo” interpretativo do que para uma reflexão do aluno acerca de seu processo de leitura.

Em uma atividade que buscasse uma reflexão metalinguística, nos termos colocados mais adiante, e ainda mais em uma língua estrangeira, poderíamos pensar em questões micro e macrotextuais, relacionadas a aspectos linguístico-textuais para que o aluno pudesse compreender como se configura, em termos linguísticos, um texto descritivo, em língua espanhola. Assim, poderiam ser trabalhadas as estruturas linguísticas e o léxico de descrição presentes no texto, como o fato de os verbos estarem no presente (essencialmente *ser*, *estar*, *tener* e *haber*), de se apresentarem adjetivos predominantemente objetivos e físicos e minoritariamente avaliativos e de uma tendência à construção de um texto de caráter explicitamente menos opinativo e menos avaliativo, além de uma reflexão sobre a organização dos parágrafos em função dos referentes descritos.

A segunda atividade foi retirada do livro do professor *Español Ahora 1* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ 2006: 132), voltado para o trabalho com a língua espanhola no Ensino Médio:

Los videojuegos nos convierten en personas violentas

Esto piensan algunos grupos políticos, que piden a la Unión Europea que limite las ventas de todos los videojuegos que contienen escenas consideradas como violentas. La petición no se basa en ningún estudio científico, porque no existen hoy en día datos objetivos que demuestren esto. Pero quienes piensan así, afirman que la mayoría de los videojuegos no cumplen la función de distraer y, al mismo tiempo, de colaborar con el desarrollo saludable de la personalidad del niño o del adolescente.

Pero hay otros que opinan que prohibir la venta de cualquier tipo de producto afecta directamente a la libertad de los consumidores. De hecho, cualquier persona mayor de edad tiene el derecho de escoger y comprar el tipo de diversión que desea para sí mismo. Y, ya que los menores son responsabilidad de sus padres o tutores, son ellos los que deben evitar el acceso de sus hijos a productos que muestren imágenes violentas. Por otro lado, si es cierto que algunos videojuegos pueden causar trastornos psíquicos por su carga de violencia, también la televisión exhibe con frecuencia programas que contienen mucha agresividad y no dejan de ser emitidos, incluso en horarios en que los niños están despiertos.

(Los videojuegos nos convierten en personas violentas. VVAA.
@arroba-Megamultimedia, 2001)

De palabra en palabra

Subraya en el texto los verbos que cambian la vocal de la raíz (piensan – pensar) y anota el infinitivo correspondiente. R: *convierten-convertir / piden-pedir / contienen-contener/ demuestran-demostrar / tienen-tener / muestran-mostrar / pueden-poder*

Mano a mano

1. Conversa con tu compañero. R: *Respuestas libres*

a) ¿Crees que los videojuegos hacen a las personas más violentas?

b) ¿Conoces algún caso que confirme esta idea?

c) ¿Estás de acuerdo en que se prohíba su venta?

2. Escribe muy brevemente tu opinión sobre el asunto que trata el texto.
Respuestas libres.

Novamente, nota-se uma repetição no padrão anteriormente explicitado. Todas as questões da subseção “Mano a mano”, que apontam como gabarito “Resposta Pessoal”, ignoram o texto lido e apenas ativam o conhecimento pré-

vio do leitor, ou seja, trabalham apenas com concepções já trazidas pelo leitor, não exigindo que ele articule essas noções às informações do texto. Além disso, há uma questão de gramática que em nada contribui para a formação de um leitor maduro, uma vez que apenas exige a seleção de vocábulos, por meio de uma combinação baseada em um padrão paradigmático que descontextualiza a língua em uso e não contribui para o desenvolvimento de uma reflexão metalinguística, nos termos expostos adiante.

Esse padrão de questões que ora se colocam como seleção de informações explicitadas no texto, ora como avaliação sobre um conhecimento prévio ou pretexto para um debate sobre questões extratextuais, ou ainda como meio para um ensino essencialmente gramaticalista se repete em uma série de outros livros utilizados nas escolas brasileiras. Se questões como essas são postas com frequência em prática no espaço escolar, sendo institucionalizadas pelo valor de verdade que assume tudo o que se diz em sala de aula – e, mais ainda, tudo o que consta em livros didáticos –, mais do que ignorando as capacidades cognitivas de nossos alunos e o trabalho com elas, acabamos por construir com eles a conceptualização de que essa é a verdadeira natureza da leitura e, no caso do ensino de língua estrangeira, de que essa é a verdadeira função de seu aprendizado.

A superação de premissas equivocadas: o plano *meta* e as atividades escolares de leitura

Esse tipo de trabalho com a leitura parte de premissas equivocadas sobre o processo de leitura. Tais premissas guiam a formulação de exercícios de leitura sem objetivos estruturais-linguísticos claros e já foram explicitadas em GERHARDT e VARGAS (2010: 153). Buscando a superação dessas premissas equivocadas, partimos da noção básica de que um ensino de leitura de qualidade busca o desenvolvimento de estratégias e de habilidades metacognitivas e metalinguísticas, e não uma avaliação de interpretações baseadas em conhecimentos valorizados pelo professor e/ou pelo livro didático, que em nada contribuem para o desenvolvimento de um leitor maduro:

Acreditamos que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas, de base informada, bem fundamentadas. (...) Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (KLEIMAN 2010: 9).

Assim, entendemos que o funcionamento cognitivo da mente sempre ocorre em dois planos de consciência: o plano *base*, nível do objeto ou da constituição linear das coisas, e o plano *meta*, das suas condições de validação (NELSON; NARENS 1990). O plano *meta* pode ser entendido como aquele por meio do qual percebemos/conceptualizamos como as coisas devem ser entendidas em termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc. (GERHARDT; VARGAS 2010). É por meio dele que somos capazes de enquadrar e validar cognitivamente os elementos percebidos, ou seja, de construir significados a partir do que vemos/ouvimos/sentimos. Na verdade, entendemos que percepção e conceptualização se constituem indissociavelmente, uma vez que acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível a dissociação, no momento da cognição, entre o plano das coisas que estão para ser percebidas e seu plano de validação, pois só percebemos o que conceptualizamos, e vice-versa.

Entrando em consonância com a proposta dos trabalhos clássicos em cognição e leitura, que tanto contribuíram para uma busca de melhorias no que se refere ao ensino de leitura no Brasil, em GERHARD e VARGAS (2010), estabelecem-se objetivos para a elaboração de atividades de leitura, a partir da assunção de que um texto pode ser lido de várias formas diferentes e de que cada uma dessas formas equivale à ativação de uma determinada organização no plano *meta*. Tal assunção parte do entendimento de que a cognição humana se distribui e se particiona – isto é, se reparte – em mais de um plano de conceptualização.

Essa noção articula-se perfeitamente com o conceito de teoria da mente, definida como a habilidade inata do ser humano de estabelecer julgamentos e crenças que não se vinculam a condições de verdade, favorecendo a metarrepresentação, ou seja, a capacidade de representar o mundo não mais somente a partir dos recursos perceptuais, mas também a partir do aprendizado de que uma coisa pode representar outra. Por meio dela, a pessoa adquire a capacidade de avaliar os processos mentais de outras pessoas e, em contraparte, a de avaliar também seus próprios processos cognitivos (TOMASELLO; RACOKZY 2003), desenvolvendo, assim, habilidades metacognitivas de controle e monitoramento sobre a cognição e, conseqüentemente, sobre a linguagem.

A partir desse entendimento básico de como funciona nossa cognição, acreditamos que o trabalho em sala de aula, com atividades de leitura fundamentadas nas organizações no plano *meta*, seja fundamental. Ele apresenta a vantagem de facilitar o estabelecimento de objetivos claramente definidos, evitando-se, assim, perguntas redundantes ou inúteis para a compreensão do texto. Além disso, para um mesmo texto, podem ser elaboradas várias atividades de leitura, cada uma focando em um plano, o que permite aos estudantes, como afirmado em outros trabalhos, se colocarem de maneira mais interessada no

estabelecimento de uma relação interativa com o texto (GERHARDT; VARGAS 2010; VARGAS et al. 2011; VARGAS, no prelo). Neste trabalho, apresentamos, então, uma proposta de trabalho com o plano da compreensão metalinguística.

A metacognição e o plano da compreensão metalinguística

METCALFE (2008) postula que todo o cérebro humano pode ser pensado como um sistema de “resposta gigante”, constituído por múltiplas conexões de entrada e saída de informações em diferentes regiões, o que permite a construção de um tipo de processamento estabelecido especificamente para gerenciar outros processos. Tal entendimento torna-se essencial para a concepção do que seria a metacognição, entendida como a articulação entre os processos de monitoramento (postulação de hipóteses) e de controle (definição de objetivos) em todos os níveis do sistema cognitivo humano. Mais do que um simples estabelecimento de discriminações ou julgamentos sobre eventos, a metacognição se define como um tipo de julgamento especial que envolve um nível de processamento representacional ou cognitivo que requer, portanto o uso da linguagem, uma vez que é por meio dela que o ser humano é capaz de acessar suas representações mentais e revelar como ocorre a administração da cognição em uma determinada atividade.

Assim, entende-se como metacognição a capacidade do ser humano de pensar e refletir sobre seus processos cognitivos, monitorando-os, regulando-os e reformulando-os quando necessário. Tal habilidade pode ser definida basicamente como a possibilidade de cognizar acerca da cognição e está relacionada a reflexões conscientes, mas também a sentimentos, podendo ser declarativa e/ou procedural (KORIAT 2002). Dessa forma, a metacognição está relacionada a tarefas e estratégias, uma vez que sua constituição está basicamente ligada ao entendimento de que os processos cognitivos se desenvolvem com base em objetivos definidos, o que exige a ativação de estratégias cognitivas específicas para seu alcance (ISRAEL et al. 2005).

Na leitura, ela atua pela habilidade para elaborar objetivos e hipóteses flexíveis acerca dos significados construídos em interação com o texto e, assim, o indivíduo pode utilizar-se de suas habilidades metacognitivas para tornar o processamento do texto mais eficiente. Por meio da postulação de um processamento metacognitivo sobre o ato de leitura, podemos salientar o papel fundamental que exerce a experiência prévia, como parte constitutiva da cognição, entendida como passível de gerenciamento, e o importante papel desempenhado pela consciência. Assim, podemos devolver ao leitor seu papel ativo e agentivo sobre o processo, uma vez que entendemos o aprendizado como uma ação articuladora individualizada entre o conhecimento prévio e as informações recebidas, guiada por um objetivo específico.

A compreensão metalinguística pode ser definida, por sua vez, como uma das diversas habilidades metacognitivas, relacionando-se mais estritamente à linguagem em uso do que a processos cognitivos mais gerais. Diferentemente de outras meta-habilidades, como a metamemória, a meta-atenção e a meta-aprendizagem, as habilidades metalinguísticas são definidas nos termos de seu próprio objeto de análise – a linguagem –, e podem ser trabalhadas de forma articulada a outras atividades metacognitivas, uma vez que se referem a tudo que está relacionado especificamente ao tratamento da linguagem em uma atividade metacognitiva (GOMBERT 1993).

Em seu primoroso *Portos de Passagem*, GERALDI (2003) estabeleceu uma diferenciação entre as atividades escolares de trabalho com a linguagem, de acordo com os distintos níveis de reflexões que elas exigiriam. O autor as classificou como atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A partir desta classificação definida pelo autor, proliferaram críticas diversas à metodologia de trabalho com a língua – tanto materna como estrangeira – baseada em atividades metalinguísticas, uma vez que elas apenas buscavam a classificação paradigmática de elementos da língua ou a análise sintática presa à exigência de uma nomenclatura gramatical.

Entendendo que hoje o conceito de metalinguagem no Brasil se encontra muito atrelado a essa concepção, cabe explicitar aqui que não estamos trabalhando com essa visão. Ao contrário, a visão aqui assumida de compreensão metalinguística (ou “saber metalinguístico” ou “consciência metalinguística”) vai de encontro a essa concepção de metalinguagem entendida como trabalho baseado na nomenclatura e classificação de elementos linguísticos. Nesse sentido, cabe a distinção levantada por GOMBERT (1993), ao apontar que, para linguistas, o termo “metalinguístico” se refere a atividades linguísticas envolvidas com a língua (língua sobre língua). Já para psicólogos, o mesmo termo se refere a atividades cognitivas com a língua (cognição sobre a língua).

Partimos da noção de que a língua pode ser vista como objeto de atenção, sendo essa uma habilidade essencial para o desenvolvimento de um projeto de participação social (KARMILOFF-SMITH et al. 1996). Assim, assumimos uma visão psicológica (cognitiva) sobre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, entendidas como constitutivas de um grupo de atividades que se referem à reflexão e validação de processos cognitivos em termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc.

O saber metalinguístico está relacionado ao saber do sujeito sobre a língua. Logo, pode referir-se aos diversos níveis de análise, desde o fonético-fonológico ao nível discursivo-textual, e, como todo saber metacognitivo, pode ser de natureza declarativa (para a leitura) e/ou procedural (para a produção textual): “o que caracteriza a atividade metalinguística é a possibilidade de reter e comparar, para posteriormente emitir um julgamento sobre o material

linguístico utilizado numa determinada situação interativa” (FLORES 2008: 41), o que não quer dizer o mesmo que entender os enunciados julgados. Trata-se, portanto, de uma habilidade a ser desenvolvida no plano da validação e não no plano do objeto.

Assim, entendemos que, em seus diversos confrontos com os usos linguísticos, sejam de produção ou de compreensão, a pessoa acumula uma vasta experiência metacognitiva em relação à manipulação da língua, em relação a ideias claramente identificáveis ou mesmo impressões sobre esses usos. Nesse sentido, estamos considerando que não haveria a construção de saberes metalinguísticos dissociada de uma análise do contexto de uso (GOMBERT 1993): “essa habilidade de reflexão diz respeito à análise da língua, dobrando-se sobre si mesma em circunstâncias tais que, deliberada e conscientemente, o falante a focaliza com o objetivo específico de adequá-la melhor à situação comunicativa” (FLORES 2008: 41).

A constituição de um saber metalinguístico e o aprendizado de uma língua estrangeira

KARMILOFF-SMITH et al. (1996) apontam para o fato de que, do mesmo modo que as crianças desenvolvem teorias sobre como funcionam os mundos biológico e físico, também formam teorias sobre como a língua trabalha. Dessa forma, desde pequenos, desenvolvemos uma consciência metalinguística que envolve a análise ou o controle intencional de vários níveis linguísticos. Essa consciência metalinguística se desenvolve progressivamente, desde a mais tenra infância, e se potencializa quando a criança se insere em ambientes formais de ensino: “Todavia, se observarmos as crianças no início do aprendizado [formal], verificaremos que elas já fazem uso bastante regular de estratégias de inferência e muitas já demonstram ter boa consciência metalinguística” (KATO 1990: 6).

Ao se integrarem a um mundo mediado pela escrita e pela leitura, as crianças começam a lidar com conceitos, até então abstratos, como palavra, letra, frase. Ao serem estimuladas a desenvolver uma manipulação da escrita, elas passam a mobilizar aspectos de um saber metalinguístico que não são ativados espontaneamente por meio da fala (GOMBERT 1993). Quando um indivíduo se insere numa prática de inserção no mundo da lecto-escrita, por exemplo, ele adquire uma habilidade metafonológica necessária para o aprendizado da leitura e da escrita em uma língua alfabética: “a capacidade de segmentar o estímulo em unidades constituintes é um comportamento de nível metalinguístico (do sujeito como analista do objeto que ele usa)” (KATO 1990: 12). Nesse sentido, entendemos que as práticas de letramento afetam a cognição indiretamente, uma vez que o letramento afeta a linguagem e a linguagem afeta o pensamento (OLSON; ASTINGTON 1990).

De igual maneira, é interessante salientar que o próprio aprendizado da leitura exige um grau de consciência metalinguística. Quando a criança aprende a ler, aprende também a analisar sua própria fala de um novo jeito compatível com as propriedades do sistema escrito (OLSON 2002). Assim, o desenvolvimento de um saber metalinguístico e o desenvolvimento de habilidades de leitura passam a ser entendidos como processos intrinsecamente imbricados, afetando-se mutuamente. “Mais especificamente, sugerimos que o letramento afeta o pensamento através do desenvolvimento de meios para falar sobre o texto” (OLSON; ASTINGTON 1990: 706, tradução nossa), o que, por tanto, afeta as capacidades linguísticas e metalinguísticas do indivíduo, que, conseqüentemente, se torna um leitor melhor.

Sem a escrita, a mente letrada não poderia pensar como o faz, não somente quando se envolve em atividades de escrita, mas também quando está compondo seus pensamentos em uma forma oralizada. Mais do que uma simples invenção, a escrita transformou a consciência humana (ONG 1982: 78).

Essa relação entre leitura, escrita e saber metalinguístico se deu, inicialmente, no âmbito sócio-histórico, uma vez que a invenção da escrita pelo ser humano, como representação simbólica da linguagem, alterou a cognição humana, por meio da criação de novos conceitos, novos conhecimentos, novas formas de representação e pensamento e, acima de tudo, uma nova consciência sobre sua capacidade de pensar e dizer coisas por meio de uma língua. Essa consciência metalinguística passou a desenvolver-se mediante a criação de um novo esquema conceitual que instituiu novas possibilidades para o pensamento (OLSON 2002) e também é conceptualizada pela criança em seu processo de aquisição da linguagem.

Nesse sentido, a criança parece estar “bioprogramada” para percorrer em sua vida o mesmo caminho percorrido pelos seus ancestrais através dos tempos, sendo a existência das etapas desse percurso dependente também da existência de estímulos ambientais (KATO 1990: 8).

Podemos afirmar, então, que o desenvolvimento de um saber metalinguístico, trazendo o uso linguístico ao nível da consciência, também contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que nossa cognição, e mesmo nossa linguagem, ao longo dos milhares de anos, foi se constituindo com base nas transformações ocorridas devido ao entendimento de que a linguagem pode ser compreendida e representada em um nível metalinguístico. Negar, na escola, um trabalho real de desenvolvimento desse

saber é negar, em termos ontogênicos, um processo de evolução de um pensamento construído por nossa espécie, no âmbito de sua sociogênese.

Proposta de atividade: o plano da compreensão metalinguística em uma atividade de leitura

Levando-se esses pressupostos em conta, apresentamos, a seguir, uma proposta de atividade focada no plano da compreensão metalinguística, com questões de reflexão propiciadas pelo texto, retirado de um *blog*, e considerando-se a língua em uso e a construção de sentidos pelo leitor em interação com o texto. Lembramos que se trata apenas da apresentação de alguns exemplos de questões que poderiam ser pensadas em relação ao texto apresentado e que não se propõem a esgotar as possibilidades de trabalho nem sequer constituem uma única atividade de leitura.

Oráculos económicos

Pitonisas, cartomantes, brujas, quiromantes y hasta hechiceras siguen siendo en la actualidad profesiones con las que ganar dinero. Desde Aramis Fuster hasta Rappel o la sin par Lola Montero se dedican con descaro a cobrar por ejercer de psicoterapeutillas chupasangre, aduciendo que tienen capacidades infundadas de conocer los días, meses y años venideros mediante cartas, manos o velas negras. Y es que predecir el futuro siempre ha sido uno de los grandes anhelos del ser humano.

En nuestros días no resulta muy complejo gozar de esta virtud con seguir un poco la actualidad. Continuamente se especifican fechas para la presentación de documentos, celebración de manifestaciones, finalización de opas y plazos, etc... Así, ciertos acontecimientos se hacen previsibles, se programan... Además, en las facultades de comunicación se dice a los estudiantes que la fantástica labor de predecir el futuro es una de las funciones del periodismo. (...)

En el mundo de la economía, parece que las predicciones cobran mayor importancia que en otros campos periodísticos. Cada paso dado en la opa de Endesa ha servido de caldo de cultivo para dibujar los siguientes por parte de expertos y periodistas. Estos se fundamentan en leyes, plazos, experiencia bursátil previa y acontecimientos similares anteriores.

Sin embargo, ¿cómo y hasta qué punto hay que utilizarlas? Descubrir al ávido lector de economía qué es lo que puede pasar en el próximo capítulo de Endesa resulta muy atractivo, pero creo que hay que remarcar y aclarar que no se trata de más que una previsión. El próximo 20 de marzo se celebrará la Junta de Accionistas de la eléctrica, evidencia irrefutable e inevitable salvo causa

de fuerza mayor. Con todo, lo que suceda en su seno solo se puede aventurar a base de investigaciones y llamadas, pero nunca se podrá confirmar del todo... Siempre puede haber sorpresas. (...)

Además, la predicción resulta imprescindible en el juego de la bolsa. Los inversores necesitan agudizar un sexto sentido para decidir qué valores les reportarán buenas plusvalías. He aquí un buen motivo por el que incluirlas en las páginas de información económica. Los rumores también zarandean los valores de bolsa. Pero un medio económico serio debe saber distinguir y aclarar los rumores reales de los que no lo son, aunque produzcan importantes cambios en bolsa.

Así las cosas, los medios de información financiera se convierten en auténticos oráculos económicos que guían tanto a empresarios como inversores en su toma de decisiones. Por tanto, no estamos hablando de una responsabilidad banal, sino de una auténtica razón más que hace del periodismo el Cuarto Poder.

(in: <http://aprendiendoaeconomizar.blogspot.com/2007/03/orculos-econmicos.html>)

Questão 1: O autor abre seu texto com a seguinte frase: “Pitonisas, cartomantes, brujas, quiromantes y hasta hechiceras **siguen siendo** en la actualidad profesiones con las que ganar dinero.” A expressão em destaque expressa uma ideia de continuidade. De que maneira, o restante do parágrafo mantém essa noção e que outros elementos do parágrafo a manifestam? R: *O início da frase seguinte, com a conjunção “desde” acrescenta a noção de ponto de partida de um fenômeno que se mantém até hoje, como já expressado na primeira frase por meio da expressão “siguen siendo en la actualidad”. Além disso, ao final do parágrafo, o autor aponta que prever o futuro “siempre ha sido” um desejo humano. Assim, o advérbio “siempre” acompanhado de “ha sido” também revela essa noção de permanência de um fenômeno, o que contribui para a ideia de continuidade, revelada no início do parágrafo.*

Questão 2: No texto lido, apresentam-se dois usos diferentes para a palavra “hasta”:

(1) *“Pitonisas, cartomantes, brujas, quiromantes y hasta hechiceras siguen siendo en la actualidad profesiones con las que ganar dinero.”*

(2) *“Sin embargo, ¿cómo y hasta qué punto hay que utilizarlas?”*

a) Relacione as frases do texto, citadas acima, a essas duas frases, retiradas do *Google*, de acordo com os diferentes usos que a palavra “hasta” pode assumir:

() “La ola de frío polar seguirá hasta el viernes en la Península”

() “Rock, Pop, Ska y hasta “caídas”, se vieron en los premios MTV Latinoamérica”

R: 2/1

b) Agora, tente explicar a diferença de uso entre as duas formas. R: *Na primeira frase, o uso do “hasta” expressa uma escala de inclusão e valorização dos elementos de uma lista. O último elemento incluído na lista, e que segue a palavra “hasta”, estaria em um nível mais baixo de valorização e, por isso, não seria, a princípio, incluído na lista feita. Já na segunda frase, a palavra “hasta” aponta para o final de uma escala, que pode ser temporal, espacial, etc., mas não necessariamente expressa um julgamento valorativo.*

Questão 3: No primeiro parágrafo, o autor escreveu a palavra “profesiones” em itálico. De acordo com a argumentação construída pelo autor ao longo do texto, por que ele teria se utilizado de tal estratégia? R: *Levando-se em conta que o autor estabelece uma associação entre os profissionais de economia e os profissionais de futurologia, de forma a negar a validade dos métodos utilizados por aqueles, podemos considerar que o autor enxerga de forma pejorativa o trabalho desses. Assim, ele escrever a palavra “profesiones” em itálico por não considerar esse grupo de trabalhadores como profissionais a ser reconhecidos.*

Questão 4: Ainda no primeiro parágrafo, o autor descreve esses profissionais como “*psicoterapeutillas chupasangre*”. Na variedade do espanhol utilizada pelo autor do texto, o sufixo –*illo(s)/illa(s)* expressa o diminutivo. Em outras, essa mesma noção pode ser expressa por meio de sufixos como –*ito(s)/ita(s)* ou –*ico(s)/ica(s)*. O diminutivo pode expressar uma série de julgamentos do falante sobre o objeto de seu discurso. Que tipo de estratégia levou o autor a utilizar o diminutivo ao caracterizar os profissionais citados? R: *Como já dito, o texto apresenta uma argumentação negativa sobre esses profissionais. Assim o uso do diminutivo na palavra “psicoterapeutillas”, principalmente se observarmos que se encontra acompanhada da palavra “chupasangres” denota um julgamento do falante no sentido de diminuir o valor desses profissionais. Não se trata de um uso do diminutivo para expressar tamanho pequeno, que seria o uso mais prototípico, mas sim um uso metafórico, expressando a desvalorização do referente.*

Questão 5: Apesar de ser um texto claramente opinativo, em apenas um momento o autor se coloca explicitamente em seu texto, salientando que o que

diz se trata de sua opinião. Em que momento isso ocorre e que expressão linguística ele usa para isso? Por que ele não se utiliza dessa mesma estratégia ao longo de todo o texto? R: *O autor se coloca claramente no quarto parágrafo, ao utilizar a expressão “creo que”. O uso dessa expressão dá um caráter pessoal ao que o falante diz. Provavelmente, o autor preferiu se utilizar de outras estratégias para demonstrar sua opinião, de forma que seu texto não se mostrasse excessivamente pessoal, uma vez que, assim, sua argumentação se mostraria mais frágil, pois a não personalização de seu discurso facilita a construção da noção de que o que ele diz é uma verdade.*

Questão 6: O autor inicia o seu quarto parágrafo com a expressão “*sin embargo*”, que expressa a contraposição de ideias. Observe que, até a inclusão do “*sin embargo*”, utiliza apenas verbos no presente e no passado e, após a expressão “*sin embargo*”, usa, além dos verbos no presente, formas no futuro e algumas modalizações. De que maneira podemos associar essa mudança de usos dos verbos à construção de uma estratégia argumentativa marcada pelo uso do “*sin embargo*” pelo autor? R: *Até o terceiro parágrafo, o autor faz a descrição de um fenômeno, sobre o qual visa estabelecer um julgamento. Por se tratar de um pressuposto para a sua argumentação, de um fato que ele deseja descrever como uma verdade a ser problematizada, utiliza-se de verbos que marcam as noções de permanência e continuidade, como já observado anteriormente. A partir do quarto parágrafo, com o uso do “sin embargo” e da pergunta retórica que o segue, além do já citado uso da expressão “creo que”, o autor começa a apresentar seus julgamentos sobre o fenômeno descrito de forma mais clara e direta. Seu texto já não admite um lugar de verdade absoluta para as ideias apresentadas, que precisam ser relativizadas e apresentadas como propostas de interpretação, inclusive apresentando fatos futuros e prováveis consequências para fundamentar sua argumentação. Assim, utiliza tempos e modos verbais que, nesse contexto, revelam modalizações e probabilidades.*

Questão 7: O verbo “*deber*” pode apresentar duas concepções diferentes, revelando a construção de uma ideia de obrigatoriedade ou de probabilidade. Em qual das duas se encaixa o verbo utilizado no penúltimo parágrafo “*Pero un medio económico serio debe saber distinguir y aclarar los rumores reales de los que no lo son, aunque produzcan importantes cambios en bolsa*”? Como esse uso favorece a construção da argumentação pelo autor? R: *Na frase citada, o autor utiliza o verbo “deber” como meio de expressar uma noção de obrigatoriedade, apontando para o fato de que um meio econômico que se deixa levar pelos rumores irrealis não pode ser classificado como sério. Assim, o autor apresenta mais um argumento a seu favor – o de que a “futurología” acaba afetando também órgãos de comunicação e econômi-*

cos, que levam estudos de probabilidade em consideração como se fossem verdades comprovadas.

Considerações Finais

Trabalhos anteriores já demonstraram que o aluno não tem autopercepção do conhecimento linguístico que carrega (nem sequer em língua materna), tomando o saber requisitado em questões de classificações como o único necessário para estruturar um determinado texto (LESSA, no prelo) e, por isso, não o ativa ao realizar uma atividade de leitura: “a grande questão que emerge é o fato de ele limitar-se (...), seja em função da sua não-percepção de que faz isso, seja em função da ausência de ferramentas e habilidade para manipular a língua da forma que considerar necessária” (LESSA, no prelo).

Nesse sentido, vários foram os trabalhos que apontaram as falhas de um ensino de língua baseado no que se chama tradicionalmente de “atividades metalinguísticas”, ou seja, em exercícios de nomeação e classificação. LESSA (no prelo) acrescenta ainda que as “atividades epilinguísticas” apontadas por muitos como a grande saída para o ensino de línguas também não se mostram plenamente eficientes, uma vez que não permitem o desenvolvimento de uma percepção estrutural do aluno em relação ao que escreve (e acrescentamos aqui, ao que lê).

Com relação a isso, GOMBERT (1993) salienta que a consciência metalinguística, a partir da perspectiva teórica com a qual estamos trabalhando, é necessariamente precedida, sim, por um controle intuitivo em um nível epilinguístico, ou seja, do uso da língua, no qual a aparente meta-atividade é consequência de uma aplicação automática do modo como o conhecimento linguístico está organizado na memória. Entretanto, como apontado em LESSA (no prelo), em um contexto formal de aprendizagem que vise ao ensino de uma língua (seja materna ou estrangeira) em sua plenitude, tornando o aprendiz capaz de manipulá-la de acordo com seus interesses e intenções e de entender os interesses e as intenções do outro, torna-se necessário um trabalho também no nível da compreensão metalinguística, no sentido que aqui estamos propondo.

Dentro de um ensino formal de língua estrangeira, em especial no caso do espanhol para aprendizes brasileiros, podemos considerar que um trabalho de desenvolvimento metalinguístico tem sua relevância, pois o aprendizado de uma língua estrangeira exige a formulação de uma nova consciência linguística. A construção dessa nova consciência linguística se desenvolveria na medida em que o aprendiz estabelece relações entre a língua aprendida e sua língua materna. Ao tentar adaptar padrões linguísticos de uma língua a outra, novas habilidades metalinguísticas são desenvolvidas pelo aprendiz sobre sua língua materna, sobre a língua estrangeira e sobre a relação entre elas.

Acreditamos que, no caso do espanhol para aprendizes brasileiros, essa compreensão metalinguística múltipla seja essencial para o entendimento de que se trata de duas línguas diferentes, que apresentam padrões semelhantes e desiguais e que nem sempre a adaptação desses padrões será funcional, especialmente, se pensarmos em um nível metapragmático, por meio do qual podem se manifestar as diferenças socioculturais, uma vez que a adaptação de padrões linguísticos pode, muitas vezes, ignorar as diferentes intenções transmitidas por uma forma linguística aparentemente semelhante nas duas línguas. Como salientam OLSON e ASTINGTON (1990), a maior função de um desenvolvimento metalinguístico está na capacidade de se caracterizar as intenções do outro e, conseqüentemente de si mesmo, ou, nos termos de FLORES (2008), a diferença entre *dizer* e *querer dizer*, entendida como habilidade metalinguística básica, decorrente do processo de letramento.

Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. *PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Español Ahora – vol.1*. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

FLORES, O. C. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, n.2, p.40-46, abr/jun, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, p. 145-166, 2010.

_____. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28 (5), 1993. pp. 571-580.

ISRAEL, S; BLOCK, C; BAUSERMAN, K & KINUCAN-WELSH, K. (Eds.). *Metacognition in literacy learning*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily bases of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

_____. ; LAKOFF, G.. Metáforas da vida cotidiana. Coord. de tradução de Mara Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KARMILOFF-SMITH, A.; GRANT, J.; SIMS, K; JONES, M; CUCKLE, P. Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 1996. p. 197-219.

KATO, M. A. *A aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KORIAT, A. Metacognition: an interim report. In: PERFECT, T. J.; SCHAWRTZ, B. L. (org). *Applied metacognition*. Cambridge: University Press, 2002. p.261-282.

LESSA, P. R. Tenho Que Classificar? A Subordinação Adverbial na Oficina de Língua Portuguesa (CLAC/UFRJ). In: SEMINÁRIO SOBRE USO(S) DE CONECTIVOS E ARTICULAÇÃO DE CLÁUSULAS, 1., 2010. *Anais...* Rio de Janeiro, no prelo.

METCALFE, J. Evolution of metacognition. In: DUNLOSKY, J., BJORK, R. *Handbook of metamemory and metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. p.29-46.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, 1990. p. 1-45.

OLSON, D. What writing does to the mind. In: AMSEL, E.; BYRNES, J. (Orgs.). *Language, literacy and cognitive development*. London: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 153-165.

_____. ; ASTINGTON, J. W. Talking about text: how literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, v. 14, n. 5, p. 705-721, out. 1990.

ONG, W. J. *Orality and Literacy: The Technologizing the Word*. New York: Methuen, 1982.

RINALDI, S.; CALLEGARI, M. V. *Arriba* – vol.1. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

RUMELHART, D.; McCLELLAND, J. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. *Psychological Review*, v. 89, n. 1, p. 60-94, 1982.

SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SALJO, R.; LIGHT, P. (orgs.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48

_____. *Languages, culture and mind: ten lectures on development, evolution and cognitive linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2010.

TOMASELLO, M.; RACOCKZY, H. What makes human cognition unique? From individual to shares to collective intentionality. *Mind and language*, v. 18, n. 2, p. 121-147, abr. 2003.

VARGAS, D. S. Atividades de leitura em Espanhol-LE: uma perspectiva cognitivista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 14., 2011, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, a sair.

_____.; SARMENTO, T. M. P. S; GERHARDT, A. F. L. M.; REBOLLO-COUTO, L. (Re)pensando atividades escolares de leitura em Espanhol-LE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DAS LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu, *Anais...* Foz do Iguaçu, 2011.