

Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales



Organización:

Gretel Eres Fernández
Livia Márcia Tiba Rádís Baptista
Antonio Messias Nogueira da Silva

Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales

ORGANIZACIÓN

Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Universidade Federal da Bahia

Antonio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal da Bahia

COORDINACIÓN EDITORIAL

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Carmen Sáinz Madrazo
Consejería de Educación. Embajada de España

Juan Fernández García
Consejería de Educación. Embajada de España

DIRECTOR

Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Consejero de Educación de la Embajada de España

2016



Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil
[livro eletrônico]: aspectos lingüísticos,
discursivos e interculturales / organización
Gretel Eres Fernández, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista,
Antonio Messias Nogueira da Silva.

- Brasília, DF:
Consejería de Educación de la Embajada de España.
Secretaría General Técnica,
2016.
2,27 Mb ; PDF

Vários autores.
Bibliografia.

1. Espanhol - Estudo e ensino
- I. Eres Fernández, Gretel.
- II. Baptista, Livia Márcia Tiba Rádis.
- III. Silva, Antonio Messias Nogueira da.

16-08985

CDD-460.7



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© **SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA**

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre de 2016

NIPO: 030-16-643-2 (en línea)

ISBN: 978-85-67535-14-2

Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales

Organización:

Gretel Eres Fernández
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Antonio Messias Nogueira da Silva

ÍNDICE

Prefacio	7
Presentación	9
O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas	13
Antônio Ferreira da Silva Júnior y Renata Martuchelli Tavela	
Los marcadores del discurso: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera	29
Antonio Messias Nogueira da Silva	
La evaluación en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera: una reflexión sobre su esencia	45
Carlos Cernadas Carrera	
Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade	57
Daniel Mazzaro	
Alternância de código em textos escritos por hispanos na fronteira Brasil / Venezuela	72
Fabrício Paiva Mota	
Algunas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional y su repercusión en la formación docente	83
Gregorio Pérez de Obanos Romero	
Formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de aspectos interculturales ..	100
Juan Pablo Martín Rodríguez	
Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im) pertinentes	115
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista Tiago Alves Nunes	
O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ELE	130
Maristela da Silva Pinto Leticia Rebollo Couto	
El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ELE	141
Patricia Neyra Janderson Martins dos Santos	

Autorar: auto, autor, autoria e autoridade.	157
Roberta Amendola	
Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um curso de letras/línguas Adicionais.	171
Valesca Brasil Irala	
Biodatas.	185

PREFACIO

Este libro acerca a los profesores, con experiencia o sin ella, a diferentes visiones actuales sobre cuestiones variadas y complementarias que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua no nativa. Está dirigido a una audiencia amplia, estudiantes, docentes, investigadores, autores de materiales didácticos y profesionales del español.

Sus organizadores tienen una gran trayectoria como profesores de español y como formadores de profesores de español en diferentes niveles de especialización y de postgrado, por lo que los trabajos aquí presentados reúnen las propiedades científicas, de investigación aplicada y didácticas de alto nivel. Pueden servir de inspiración a los estudiosos de la didáctica de lenguas extranjeras y a los profesores que quieran continuar su formación comprendiendo mejor los fenómenos lingüísticos, discursivos e interculturales que intervienen en la apropiación de una lengua nueva.

La comunicación en una lengua extranjera próxima, como es el caso del que se ocupan los capítulos de este libro, es una actividad compleja, facilitada por el conocimiento previo que aporta la transferencia de las estructuras léxicas, gramaticales, fonéticas, discursivas, pragmáticas y culturales de la lengua materna. Sin duda, la distancia entre el portugués brasileño y el español es muy corta, por lo que el estudiante parte de un nivel no inicial, animado también por una percepción psicológica-comunicativa de proximidad. Pero la experiencia docente y la investigación aplicada ponen en evidencia que se necesitan muchas horas de entrenamiento comunicativo con atención a la forma lingüística y a las semejanzas y diferencias culturales y pragmáticas entre las dos comunidades idiomáticas.

Los temas que se abordan en el libro se enmarcan en un modelo de análisis específico de las semejanzas, de las diferencias, de las dificultades, de los tratamientos didácticos habituales que no dan los resultados esperados en la interlengua de los estudiantes de español. El análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de interlengua subyacen en los aspectos específicos aquí investigados y presentados, ya que ayudan a los profesores e investigadores a comprender en profundidad las dificultades de adquisición, los mecanismos psicolingüísticos de la transferencia y las oportunidades de ciertos tratamientos didácticos ya experimentados por los investigadores.

El lector puede encontrar en estas páginas un estado de la cuestión o del arte actual, oportuno, apropiado para el planteamiento de otros problemas de aprendizaje que le interesen en relación a su propia experiencia y sus necesidades docentes.

En el ámbito lingüístico se aborda la dificultad de enseñar algunos aspectos del sistema lingüístico español que son intrínsecamente complejos, ya que se deben a aspectos particulares o idiosincrásicos de la lengua española. Para ellos se propone una metodología de atención especial a la forma en el procesamiento del *input*, que ya tiene innumerables investigaciones que la legitiman como útil en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua adicional, en los diferentes niveles del sistema, sean gramaticales, discursivos o sociopragmáticos.

Nadie duda de que el estudio de las lenguas debe abordarse desde una perspectiva pluricultural y multidimensional. En algunos capítulos se encuentran propuestas que enmarcan posturas generalistas e integradoras sobre el desarrollo de la competencia intercultural de los profesores, así como de los alumnos; en otros casos, la atención es más específica y se dirige a la construcción de la identidad y de la otredad, tan en vigencia en las investigaciones actuales en el marco de la lingüística, la socio y la psicolingüística

aplicadas a la enseñanza de lenguas no nativas. Las posibilidades de aplicación didáctica son variadas y relacionales, tomando diferentes manifestaciones culturales que puedan interesar a los alumnos, como el caso de las canciones que se plantean en uno de los trabajos presentados aquí.

El objetivo amplio de este libro incluye otros temas específicos e imprescindibles en la conducción del proceso didáctico como la evaluación de la competencia comunicativa en español, tema complejo y sujeto siempre a variables diferentes según sean las metas y los tipos de evaluación que se realicen.

Animo al lector a adentrarse en las páginas de este libro útil, actual, motivador, con deseos de compartir experiencias, innovar en sus clases, asumir desafíos y construir con sus colegas nuevos contextos y nuevas propuestas de aprendizaje para su propio crecimiento y el de sus alumnos en el dominio de la competencia comunicativa en español. Y seguramente para crecer como persona y como hablante en su propia lengua.

Marta Baralo Ottonello
Facultad de las Artes y las Letras.
Departamento de Lenguas Aplicadas.
Universidad de Antonio Nebrija, España

Presentación

El propósito de este libro es ofrecer a los lectores un panorama actualizado de los varios trabajos que vienen desarrollando profesores e investigadores dedicados a la enseñanza, aprendizaje y formación de profesores de español en Brasil. Con esa finalidad, reúne autores de distintas instituciones del país que, desde diferentes perspectivas teóricas, se vuelcan hacia la comprensión de múltiples aspectos involucrados en la enseñanza del español a brasileños, con los cuales se enfrenta el profesor en su labor diaria, atento a posibles implicaciones en la práctica docente y repercusiones en el proceso de aprendizaje de esa lengua. Por ello, no se adopta en esta obra una perspectiva única, ya que se busca entablar un rico diálogo entre los distintos puntos de vista, propuestas didácticas y experiencias relatadas, teniendo como hilo conductor la lengua, el discurso y la interculturalidad. Se espera, por lo tanto, que sirva de ayuda a los que se incorporan a la profesión y a los que la ejercen, aunque sea evidente que algunas cuestiones y aspectos tendrán más interés para unos que para otros.

A lo largo de la lectura de los capítulos que componen el libro se cruzan las reflexiones y las experiencias de los autores que tratan de temas relacionados con la formación de profesores, con la enseñanza del español, con la evaluación, con la variedad lingüística, con el análisis contrastivo, con la producción y comprensión de textos, con las identidades, con la producción de materiales didácticos y con la elaboración de actividades y propuestas didácticas.

El capítulo inicial, *O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas*, de Antonio Ferreira da Silva Júnior y Renata Martuchelli Tavela, trata del género canción en clases de español en cursillos de lenguas. Para ello, se realizó una investigación cualitativa en la que se analiza el trabajo del profesor con canciones del cantante Alejandro Sanz. Se examina la práctica docente por medio de la observación de clases, la elaboración de unidades didácticas y las respuestas a un cuestionario sobre el proceso de creación de dicha unidad.

En el capítulo *Los marcadores del discurso: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera*, Antonio Messias Nogueira da Silva aborda la enseñanza de los marcadores del discurso y con ese objetivo propone un abordaje en el que profesores y aprendices de español puedan encontrar orientaciones y perspectivas que les sirvan de guía respecto de cómo enseñar y aprender estos elementos semántico-pragmáticos. De ese modo, considera importante no solo estudiar los marcadores del discurso desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje, sino también concienciar a los profesores y autores de manuales de español sobre la necesidad de un tratamiento más pragmático y didáctico a esas partículas discursivas, puesto que, ciertamente, tales elementos participan en la construcción del sentido del discurso oral y escrito en español.

En el capítulo *La evaluación en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera: una reflexión sobre su esencia*, de Carlos Cernadas Carrera, se plantea la conveniencia de que el docente de español como lengua extranjera reflexione sobre la verdadera esencia del acto de evaluar. Para ello, se presentan concepciones posicionamientos sobre la evaluación, desde las más tradicionales que consideran protagonista el producto del proceso de enseñanza y aprendizaje y no el proceso en sí mismo hasta las que defienden que el fin del acto de evaluar implica, más que establecer juicios de valor sobre el aprendizaje del alumno, obtener, mediante las herramientas

empleadas, las informaciones necesarias para poder comprobar que los objetivos de aprendizaje establecidos se han cumplido y, en caso contrario, poder implementar las acciones oportunas.

El capítulo *Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade*, de Daniel Mazzaro, presenta a los (futuros) profesores de español algunos elementos teóricos y prácticos para el tratamiento de las identidades de género en el aula, basándose en la relación lenguaje/discurso y construcción de las identidades. Se fundamenta en las contribuciones de la filósofa María Luisa Femenías (2007) sobre el multiculturalismo y en la teoría desarrollada por Judith Butler (2010) sobre las identidades de género. A lo largo del trabajo, aporta sugerencias para futuras actividades que tratan del tema propuesto con el fin de llevarlas a cabo en el aula.

El capítulo *Alternância de código em textos escritos por hispanos na fronteira Brasil/Venezuela*, de Fabricio Paiva Mota, analiza el fenómeno de lenguas en contacto, en concreto, el portugués hablado en Roraima con el español de Venezuela. El autor examina la alternancia de códigos en textos escritos producidos por venezolanos aprendientes de portugués como lengua extranjera en la zona de frontera entre Brasil y Venezuela. Se basa en la clasificación de Poplack (1980) y concluye que la alternancia de código del tipo intraoracional es la más recurrente.

El capítulo *Algumas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera adicional y su repercusión en la formación docente*, de Gregorio Pérez de Obanos Romero, aboga por una didáctica del español como lengua adicional fundamentada en lo que se denomina un enfoque contrastivo. Se analiza la incidencia de la transferencia lingüística de la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas, entendida esta como producto lingüístico y como proceso cognitivo, y se describe someramente de qué modo se ve determinado el aprendizaje de lenguas afines a causa de este fenómeno.

El capítulo *Formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de aspectos interculturales*, de Juan Pablo Martín Rodrigues, hace una breve retrospectiva del abordaje de la enseñanza de la cultura en Brasil, a través del examen de su tratamiento en algunos métodos y enfoques, así como de la concepción de lengua implícita que determina las prácticas educativas. Se hacen referencias a algunos manuales de enseñanza de español, a la literatura específica centrada en la enseñanza (Soler-Espinauba, 2006; Lourdes Miquel, 2004) y a la competencia sociocultural, entre otros. A continuación se propone una visión crítica y práctica sobre el planteamiento de la enseñanza y aprendizaje de la competencia sociocultural a partir del examen de documentos educativos y, por fin, se enfatiza la importancia de este abordaje para la formación integral de un ciudadano pluricultural, punto coincidente y álgido de los documentos analizados.

En el capítulo *Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im)pertinentes*, de Livia Márcia Tiba Rádis Baptista y Tiago Alves Nunes, se relatan algunos resultados de una investigación sobre el tratamiento dado a la literacidad visual en una escuela pública de la ciudad de Fortaleza (Ceará), a partir de la observación y análisis de las prácticas docentes y del material empleado en las aulas. Se exponen algunos conceptos relacionados con la naturaleza multimodal de la comunicación y se discurre sobre las diversas literacidades, con énfasis en la visual, y se destacan determinados aportes de la pedagogía de la multiliteracidad a la enseñanza de lenguas. Asimismo, se discute la concepción de lectura, la relación del lector con el texto, el

tratamiento de las imágenes y la explotación de los recursos visuales presentes en el material didáctico por la profesora.

El capítulo *O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ELE*, de Maristela da Silva Pinto y Leticia Rebollo Couto, trata de los aportes de los estudios sobre prosodia y entonación a la formación de profesores de español. Tras la presentación de algunos trabajos sobre el tema, se incluyen unas propuestas de actividades que llevan a la sensibilización de la percepción de la entonación en enunciados declarativos e interrogativos, considerándose las variedades del español (peninsular, mejicana y andina, canaria, caribeña, argentina y chilena). Se destaca la importancia del estudio de la pronunciación para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, se exponen propuestas didácticas y se motiva a que los aprendices y profesores de español profundicen el estudio sobre el asunto.

El capítulo *El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ELE*, de Patricia Neyra y Janderson Martins dos Santos, trata de la competencia intercultural de profesores de español en formación. Los autores presentan los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en la *Universidade Federal do Pará*, cuyo objetivo fue identificar cuáles eran los objetos de lengua española autorregulados por los alumnos. El estudio reveló que casi la totalidad de los aprendices no autorregularon la competencia intercultural y, según los autores, dicha situación deriva de las representaciones sobre qué significa enseñar y aprender una lengua extranjera reflejo de la experiencia educativa de los alumnos. Tal situación se agrava por el influjo del manual didáctico adoptado en las asignaturas de español.

El capítulo *Autorar: auto, autor, autoria e autoridade*, de Roberta Amendola, discute cómo las nociones de sujeto, autor, autoría y autoridad se manifiestan en el discurso de algunos profesionales involucrados en la producción de una obra colectiva. Toma como base las propuestas de Foucault (1970/2009) para el área literaria trasponiéndolas para el de materiales didácticos, la perspectiva cultural de Chartier (1994; 1999) sobre la historia de la autoría, en Souza (2011) sobre autoridad y en algunos conceptos del Análisis del Discurso de línea francesa. Concluye que los sujetos implicados en la producción de la obra no se reconocen en las nociones discursivas individuales de autoría y transfieren su autoridad a la colectividad del libro didáctico y de la editorial.

Por fin, el capítulo *Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um Curso de Letras/Línguas adicionais*, de Valesca Brasil Irala, presenta un relato sobre la implantación en el año de 2013 de la carrera de grado denominada Profesorado en Letras – Lenguas Adicionales (Inglés y Español) en la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA), institución de enseñanza superior ubicada en el sur del país, en la región de frontera de Brasil con Uruguay. Según la autora, el carácter innovador de la propuesta se debe a la formación multilingüe en las dos lenguas ya mencionadas y a la capacitación de futuros docentes que satisfagan las demandas de la sociedad en la cual están insertos. Al reconocer la complejidad que constituye la enseñanza de lenguas y la noción de *ethos* multilingüe (GARCEZ, 2013), describe como esa formación ha sido realizada, incluyendo las elecciones metodológicas y las propuestas didácticas llevadas a cabo en el proceso de implementación de la carrera, en especial por el intento de interdisciplinaridad y por el uso de las redes sociales como herramientas pedagógicas (cf. MANCA y RANIERIT, 2013), como sus retos y avances. También, se destacan algunas estrategias empleadas en los diseños pedagógicos de diferentes

asignaturas compuestas en el plan de estudios, que, de forma orgánica, contribuyen tanto a la formación lingüística como pedagógica de los estudiantes de dicha carrera.

Para concluir estas páginas de presentación, queremos dejar constancia de nuestra satisfacción y nuestro agradecimiento a todos los autores por la acogida de la propuesta y por su dedicación a la enseñanza y al aprendizaje del español en nuestro país. Este libro debe mucho a todos ellos que han compartido sus conocimientos y experiencias y que a lo largo de sus trayectorias profesionales, académicas y personales tienen convicción de la importancia del español y de su enseñanza, así como de su vitalidad en el contexto contemporáneo. Quede constancia de nuestro reconocimiento a todos ellos por su apoyo, así como a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, que ha acogido tan atentamente nuestra propuesta.

Quisiéramos terminar nuestra presentación recomendándoles la lectura de nuestra obra y agradeciendo a todos los docentes que ya actúan y a los profesores en formación, así como a todos los investigadores y a todos los discentes y futuros estudiantes de español que, seguramente, van a seguir adelante con entusiasmo y valentía, contra viento y marea.

Gretel Eres Fernández
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Antonio Messias Nogueira da Silva
(Organizadores)

O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas

Antônio Ferreira da Silva Júnior
UFRJ, CEFET (RJ)
Renata Martuchelli Tavela
SEEDUC (RJ)

Introdução

Na prática pedagógica diária muitos são os recursos que podem ser empregados com o fim de expandir o conhecimento acadêmico dos alunos para a aprendizagem do espanhol como língua adicional (E/LA). O uso de diversos materiais lúdicos, audiovisuais e, inclusive, de textos autênticos de diferentes gêneros discursivos são alguns exemplos de atividades motivacionais que promovem o envolvimento do aluno numa aula de língua adicional.

No meio de tantas possibilidades didáticas em sala, o emprego do gênero canção pode se destacar entre os demais, já que a música está presente no cotidiano do aluno e sua identificação é quase imediata. O caráter emocional da audição de uma canção acaba por atrair a atenção do aluno e, possivelmente, facilitar seu aprendizado. Entretanto, ainda parece haver um desentendimento quando o assunto é a utilização do gênero canção e o enfoque motivacional¹ em sala de aula. A motivação na aula de E/LA é válida quando usada para fins de aprendizagem e não somente como um mero divertimento, com o intuito de simplesmente agradar e entreter os alunos, ou seja, do lúdico pelo lúdico sem uma preocupação social.

O emprego da canção como recurso didático pode implicar diferentes objetivos no planejamento pedagógico do professor. O mais usual seria o de ensinar ou reforçar algum conteúdo, seja gramatical ou não, de uma maneira mais lúdica e dinâmica. Referimo-nos tanto ao conteúdo gramatical quanto ao não gramatical, porque consideramos a linguagem como uma prática social, vinculada aos aspectos socioculturais de uma determinada cultura, partindo da visão dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2003).

De tal modo, não cabe usar uma música, um filme ou um texto jornalístico, entre outros, como pretexto para atender somente ao aspecto linguístico do estudo, sem se preocupar com o contexto de tal produção escrita, oral ou visual. Quem é o autor, de qual

¹ O enfoque motivacional na prática pedagógica é quando o docente se vale de materiais extras, como música, jogos, etc. voltados para a eficácia do ensino-aprendizagem do aluno, de modo que o mesmo se envolva mais nas ações de sala de aula.

lugar ele escreve, o que ele pretende expressar ao escolher abordar determinado tema, qual seu público alvo ou *leitor modelo* (MAINGUENEAU, 2005), entre outros aspectos extralingüísticos.

A questão cultural também é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois por meio da compreensão e do diálogo entre culturas desenvolve-se a percepção do sujeito na própria cultura e na cultura da língua do outro. Esse processo torna evidente que o foco da aprendizagem de uma LA não pode ser somente as formas e estruturas linguísticas de um código diferente com o objetivo de debater as suas semelhanças e/ou as diferenças, mas sim uma troca de experiências de vida mediadas pela linguagem. Apesar de cada vez mais aumentar o número de publicações para as questões culturais no ensino (BRASIL, 1997, 2006; PARAQUETT, 2005; CANDAU, 2010), ainda encontramos falhas em trabalhos inspiradores numa perspectiva intercultural² no ensino de E/LA, como textos literários, músicas, aspectos culturais, como um apêndice no final de um capítulo em um livro didático.

No tocante ao uso do gênero canção em aula de E/LA, há uma considerável incidência de professores que enfocam a habilidade auditiva ou leitora, esta última centrada na decodificação da palavra escrita e no conhecimento sistêmico do aluno, *letramento automático* em oposição ao *letramento ideológico*, que visa o contexto no qual o texto foi produzido (KLEIMAN, 2005).

Sendo a canção um gênero híbrido (COSTA, 2003), que apresenta tanto o aspecto verbal (a letra) quanto o aspecto musical (a melodia), além de lidar com o aspecto emocional do sujeito, questionamos nesta reflexão o motivo de não o utilizar para discussão de questões socioculturais seja dos países em que se fala espanhol, seja a do próprio Brasil. Com o objetivo de refletir sobre tal questão, desenvolvemos uma pesquisa com o intuito de analisar a prática docente em cursos de idiomas mediante o uso do gênero canção. Para isso, optamos por selecionar canções do artista espanhol Alejandro Sanz³, por esse apresentar um comprometimento com questões socioculturais e humanitárias, pouco conhecidas no Brasil. Essa seleção também acabaria por desconstruir o estigma de cantor romântico concebido ao artista pela mídia brasileira.

A pesquisa de caráter qualitativo de base interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) teve como proposta promover o diálogo de dados oriundos da observação de aulas de docentes atuantes nos cursos escolhidos (um curso de idiomas em uma instituição pública e um curso de rede privada), a análise de unidades didáticas⁴ (com músicas pré-selecionadas pelos pesquisadores) e as respostas dos professores participantes decorrentes de um questionário. Os sujeitos selecionados para o estudo foram: dois alunos de iniciação à docência que atuam num curso de idiomas vinculado a uma universidade pública do Rio de Janeiro e um professor de curso livre privado.

² Uma perspectiva intercultural resulta num diálogo entre culturas no qual ao se entrar em contato com a cultura do outro, a compreende e a transforma levando-a até sua própria cultura, que acaba sendo ainda mais enriquecida por mais este diálogo.

³ Recomendamos a leitura do capítulo *Alejandro Sanz: um artista plural* (TAVELA, 2012).

⁴ Entendemos como unidade didática “um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto” (COLL, 1996, p.80). Para a elaboração das unidades didáticas pelos participantes, entregamos um *kit* com questionário, CD, DVD e as seguintes letras das músicas: *Por bandera, 12 por 8, Sandy a orilla do mundo, Se molestan* (quatro canções sobre temática sociocultural) e *Nuestro amor será leyenda* (temática romântica).

Gênero canção e a motivação em aulas de E/LA

Antes de iniciarmos o estudo sobre o gênero canção e sobre a motivação em aulas de E/LA, cabe apresentar o conceito de gênero de discurso que pauta nossa reflexão. Segundo Bakhtin (2003), o gênero de discurso garante aos falantes de uma língua o ato de se comunicar, já que ele é o responsável pela economia cognitiva entre os interlocutores, a partir do momento que se reconhecem as características de um gênero, um se diferencia do outro.

E essas marcas discursivas (temáticas, composicionais ou de estilo) servem de apoio à descoberta de uma remissão a outros textos, ou seja, a intertextualidade. Visto que cada gênero tem as suas características e que nosso interesse está na aplicação em sala de aula do gênero canção, esse breve conceito fez-se necessário.

Segundo Costa (2003), o gênero canção é híbrido e de caráter intersemiótico, pois resulta da combinação da linguagem verbal (a letra) e musical (ritmo e melodia). Essas duas linguagens devem ser pensadas juntas para que a canção não seja confundida com o poema. Apesar de, diferente da canção, o poema pertencer ao domínio discursivo literário, apresentando uma concepção discursiva, que varia entre a oralidade e a escrita, utiliza-se exclusivamente da semiose verbal e, em geral, é produzido em meio essencialmente gráfico. Entretanto, podemos considerar que o poema, após ser registrado graficamente, pode ser lido/gravado oralmente, assim como a música, que pode ser lida, ao invés de cantada, característica esta que já permite uma comparação entre os mesmos, semelhante ao fato de a música frequentemente utilizar os mesmos recursos do poema.

As funções poéticas, hedonistas, comunicativa e social, entre outras, que são tidas como características da literatura lírica, narrativa ou teatral, também estão presentes nas canções, por isso há casos de intertextualidade entre canções e obras da lírica brasileira. E pela canção ser um gênero híbrido, que reflete o dinamismo e a variabilidade do meio sociocultural, a existência de intertextualidade intergêneros igualmente deve ser considerada.

Os pesquisadores Simões, Karol e Salomão (2007) sinalizam o diálogo das letras de música com o universo dos textos literários, já que estes também contribuem como mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem. O uso de canções nas aulas é válido pela relação intrínseca que pode ser estabelecida com a memória e a afetividade de cada sujeito. Pela informalidade e espontaneidade no trabalho com esse gênero, seu uso permite o desenvolvimento de uma prática mais dinâmica no intuito de construir, segundo a imaginação do professor e de seus alunos, os diferentes sentidos para os enunciados. Isso acaba por promover um espaço motivador para a aprendizagem.

A motivação, segundo Williams e Burdens (1999), pode ser definida como:

[...] Um estado de animação cognitivo e emocional: que conduz a uma decisão consciente para agir, e que dá origem a um período de esforço físico e/ou intelectual sistemático a fim de atingir uma meta (ou metas) previamente estabelecidas. [...] O despertar inicial da motivação pode ser provocado por diferentes causas, talvez interiores, como interesse e a curiosidade; frequentemente por influências externas, tais como uma pessoa ou um evento (WILLIAMS; BURDENS, 1999, p. 120).

Diante desse conceito, cabe considerar que não se deve confundir a motivação com o mero divertimento ou com o pretexto para o aprimoramento do conhecimento

sistêmico do aluno na aula de E/LA, mas como um elemento a mais, que amplie, principalmente seus demais conhecimentos e competências, levando-o a exercer uma reflexão sobre temas da atualidade de maneira consciente. Assim, faz-se necessária uma escolha de textos que igualmente alimente tais discussões.

Abio (2006) também ressalta a importância em se motivar o aprendiz na aula de espanhol, principalmente através do gênero canção, atentando para o filtro afetivo, já que constata, por exemplo, que o aluno ao ser questionado sobre o andamento da aula, responde, normalmente, pela via emocional e não pela cognitiva. Tal fato deve-se porque a memória ativa é influenciada pelas emoções, sejam agradáveis ou não, logo, se o discente *gosta* da aula, ele consegue assimilar com mais facilidade os conteúdos nela expostos. Para o pesquisador, o ensino da língua espanhola é como se fosse um *encantamento* em que existe tanto o amor (inconsciente) quanto a técnica (consciente), assim o aluno que estiver satisfeito aprenderá com mais facilidade. Contudo, o que observamos, principalmente em aulas de línguas adicionais, é a preocupação dos professores com a transmissão de conteúdos e com a aquisição da estrutura básica da língua, sem refletir sobre o processo de aprendizagem em si e as finalidades sociais e políticas de tal prática.

No histórico da didática de línguas, o trabalho com a canção apresenta-se vinculado ao desenvolvimento da habilidade auditiva e/ou ao mero desenvolvimento do conhecimento sistêmico, em que o professor apresenta uma letra de música repleta de lacunas que o aluno deve completar com verbos ou palavras, de acordo com o que escuta. Notamos que nesse histórico não se revelou uma postura gerenciada por um letramento ideológico (KLEIMAN, 2005), ou seja, uma preocupação com o contexto de produção dos discursos. Devido a nossa concepção de linguagem, acreditamos que a prática do preenchimento de lacunas a partir do áudio de uma canção leva a uma interpretação artificial do texto, pois o professor pode não fazer uso da bagagem cultural de seu aluno. O emprego do gênero canção deve ir além do mero exercício de escutar e reproduzir elementos da LA, pois se espera que o professor aproveite a interpelação musical, a atração que a música provoca, algo tão recorrente em nosso dia a dia.

Apesar do caráter polissêmico da canção, sua interpretação é individual, pois cada receptor pode compreendê-la de acordo com o seu conhecimento de mundo e suas crenças. Para Salles Martínez (2003):

Las canciones constituyen un material idóneo para trabajar la competencia intercultural, es decir, la capacidad de ponerse en el sitio del otro, ya que, además de ser un material vivo y real de la sociedad que las ha creado, constituyen un puente de acercamiento y de comprensión. Las canciones, por la propia naturaleza de su componente musical, poseen una intrínseca interculturalidad, pues pertenecen no solo a la cultura de la lengua meta sino también a la cultura del aprendiz (SALLES MARTÍNEZ, 2003, p. 8).

O gênero canção entendido como *uma arte menor* ou mero recurso de entretenimento na aula precisa ser revisitado, pois, de acordo com Ferreira (2001, p. 17), “[...] a música é, além da arte de combinar os sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro”. Por ser um texto autêntico, a letra de música permite um trabalho com aspectos comunicativos, lingüísticos e culturais, ou seja, todas as competências, usos e funções da linguagem.

Segundo Castro Yagüe (2010), os critérios para a seleção de letras de música podem ser muitos, como, por exemplo, ritmo contagiante, letra de fácil compreensão, emprego de elementos gramaticais, entre tantos outros. No entanto, a autora sinaliza dois critérios considerados importantes: o interesse do discente e a adequação à situação docente. Recomenda-se ao professor uma negociação constante com os seus alunos sobre o planejamento de sua disciplina, na qual se justifique e se explique o que se espera deles em cada etapa do planejamento. Conscientizá-los para uma reflexão do emprego de determinada música e as possibilidades que ela oferece, conforme ressaltou Almeida Filho (2010), possibilita a *desestrangeirização* da LA de estudo, já que, o aprendiz vai vivenciando-a. E, ao dotar a prática pedagógica de negociação compartilhada dos procedimentos e do material, estamos caminhando para o ensino da língua pelo viés crítico e reflexivo. Um cidadão que aprende a negociar os significados está mais preparado para lidar em sociedade cada vez mais instável e líquida, pois, para Bauman (1998, p. 32), “[...] o sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira corrida de viver nele”.

A motivação deve ser usada com o intuito de permitir o aluno se conscientizar de que ele também pode construir e discordar dos sentidos atribuídos para os textos lidos. O docente até pode usar exercícios de completar lacuna, como veremos nos dados gerados para esta pesquisa, mas precisa elaborar exercícios que promovam uma reflexão crítica sobre a leitura da palavra e do mundo.

Multiculturalismo/ Interculturalidade e o curso de idiomas

A complexa diversidade cultural que marca o mundo contemporâneo apresenta significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, classe social, entre outros. O multiculturalismo seria uma resposta a tal pluralidade. Ele mundializa as culturas, fragilizando sua noção estática, questionando vários aspectos da vida social, propiciando novas possibilidades para que indivíduos aprisionados em falsas identidades sejam reconhecidos pela sociedade.

Na lógica multicultural, a realidade é uma construção e, por isso, as interpretações são subjetivas e os valores são relativos, com possibilidades de verdades que os próprios sujeitos vão construindo e desconstruindo. Se a lógica pós-moderna, contemporânea é múltipla, líquida e em constante movimento, o multiculturalismo seria uma resposta a essa nova lógica. Na Educação, ele envolverá um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários sofrem, historicamente, através de estudos, pesquisas e ações políticas comprometidas.

De acordo com Candau (2010), o docente inserido no mundo plural tem muitos desafios, como a interculturalidade, nomenclatura cada vez recorrente nos estudos, que representa as culturas em contínuo processo de elaboração. Logo, uma experiência pedagógica desculturalizada não é possível, pois assim como existe uma relação intrínseca entre língua e cultura, também há esta relação entre a educação e a cultura.

Paraquett (2005) afirma que o multiculturalismo começa a aparecer na prática pedagógica de ensino de línguas com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), pois a partir desse documento teve início uma série de publicações, discutindo temas oriundos desses escritos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, alteridade, multiculturalismo, pluralidade cultural, identidade

cultural. Tais conceitos demonstram a necessidade de problematizar o assunto em uma escola aberta à diferença e preocupada com a inclusão.

Apesar de esta pesquisa ter como enfoque cursos de idiomas (público e privado), pela ausência de uma lei que oriente suas práticas ou publicações acadêmicas sobre tal cenário, podemos considerar que essas instituições (através da postura reflexiva de alguns de seus professores) também podem refletir seus processos pedagógicos pelas políticas linguísticas presentes em documentos como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), que tratam do ensino regular. E se escola começa a se modernizar acompanhando o mundo contemporâneo, os cursos de idiomas também o fazem, já que não há mais espaço para uma abordagem tradicional (centrada na aprendizagem de um idioma por meio da memorização e repetição).

Sobre o trabalho do professor nos cursos de idiomas, ele também é diferente do da escola, pois segundo Freitas (2010), aquelas instituições apresentam uma visão *taylorista* de mercado, em que se dividem entre os que executam (professores ou instrutores de línguas) e os que decidem (coordenadores, autores dos materiais). Um trabalho marcado pela mecanização da produção e uma tentativa de homogeneização docente, devido à instauração de treinamentos, nos quais nem sempre se contratam professores com formação acadêmica em Letras, importando muito mais terem domínio da LA em que se candidata e o seu desempenho em tal treinamento. Contudo, estamos lidando com sujeitos e não com máquinas, e por mais que haja a tentativa de padronização, de uniformização dos docentes de cursos de idiomas, isso não ocorre totalmente⁵.

Sabemos que o mundo mudou e estamos inseridos na contemporaneidade, marcada pela globalização, pelo hibridismo e pelo multiculturalismo, logo, isso também reflete diretamente nas relações em sala de aula. As sociedades sempre foram múltiplas e complexas, mas, atualmente, com a expansão urbana (GARCÍA CANCLINI, 1997) se intensificou a hibridação cultural. As notícias chegam pela *Internet* e podemos nos comunicar com pessoas de todas as partes do mundo, seja pelo computador, celular, *tablet*. Não podemos conceber o ensino de línguas na contemporaneidade sem levar em conta alguns dos aspectos e atividades mencionados anteriormente.

Para Paraquett (2005), a abordagem sociocultural presente dos livros didáticos de espanhol até a década de 90 limitava-se a “[...] *comprender hábitos culturales manifestados en la nueva lengua como, por ejemplo, la manera como un nativo se dirige a un mozo a la hora que desea tomar un café*”. (PARAQUETT, 2005, s/p). Isso significa dizer que nos livros didáticos até o momento analisados pela pesquisadora há uma tendência a trazer o aspecto cultural (ou até mesmo a literatura) como nota de pé de página, como um apêndice, no final de uma lição, sendo somente usado pelo professor caso esse disponha de tempo ou tenha interesse pelo assunto. Alguns livros didáticos produzidos no início dos anos 2000 ainda demonstram essa visão reduzida no trato da abordagem sociocultural, pois apesar de apresentarem alguns aspectos culturais, letras de canções e fragmentos literários, somente para citar alguns exemplos, não propõem atividades para promoção da alteridade, cabendo ao professor sanar essa lacuna.

Paraquett (2005) e Candau (2010) preferem a adoção do termo interculturalismo. Conforme Paraquett, o multiculturalismo representaria uma resignação frente à cultura do outro, enquanto que o interculturalismo se baseia em um diálogo entre culturas.

⁵ Um exemplo disso pode ser observado na unidade didática elaborada por cada um dos professores participantes da pesquisa realizada.

Entendemos o cenário de sala de aula como um ambiente muito propício para o exercício do interculturalismo, já que a todo o tempo alunos e professores estão em contato com a língua/cultura do outro, estabelecendo trocas, experiências, conhecimentos de mundo, significados construídos e assimilados nas diferentes práticas de linguagem. Para Paraquett (2005) o ambiente pedagógico é importante para o amadurecimento dos estudantes e no reconhecimento e aceitação de si mesmos e dos outros. Entretanto, não se deve levar o *eu* para a cultura do *outro* e deixá-lo lá, mas retomá-lo novamente para um exercício de reflexão em sua cultura de origem, pois é através desse contato que o *eu* aprende a ser ele mesmo, e entende a sua própria cultura:

Claro que se enseñan y se aprenden las prácticas de utilización del lenguaje en todos los ambientes sociales, pero es la escuela que tiene la función de hacerlo de manera formal. Es la escuela que debe formalmente enseñar y aprender a compartir una cultura. [...] La clase de lengua extranjera es un espacio privilegiado que posibilita el ejercicio de la inserción socio-cultural de nuestros aprendices en su universo, mejor dicho, en el mundo contemporáneo. Ella es un laboratorio para la madurez, el reconocimiento y la aceptación del yo y del otro. Pero ella también puede ser muy peligrosa cuando se restringe a marcar las diferencias. Es el aprendizaje de una lengua extranjera que rompemos barreras con lo extranjero. Pero es preciso que ese sea un viaje hecho en sus dos sentidos, porque es peligroso llevar el yo al otro y dejarlo allá, sin traerlo a su lugar de origen. Enseñar y aprender una lengua extranjera es enseñar y aprender a ser el yo y no el otro (PARAQUETT, 2005, texto não paginado).

Partindo desta concepção, não basta decorar, memorizar uma lista de heterosemânticos, desconsiderando a variação linguística e o multiculturalismo da cultura da língua adicional, assim como propor uma canção e não comentar o motivo de sua utilização e de seu intérprete usar uma determinada variedade linguística, comentar a sua nacionalidade e o contexto em que tal canção foi produzida.

Desenho metodológico

A pesquisa na qual se fundamenta essa análise foi desenvolvida em um curso de idiomas vinculado a uma universidade pública e a um curso livre particular, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Os professores participantes são alunos da iniciação à docência, que atuam como docentes de espanhol no curso vinculado à universidade pública, e um professor graduado em Letras (Português e Espanhol) e Especialista, atuante no contexto privado.

O curso de espanhol vinculado à universidade pública (Curso 1) teve início em 1994, adota a abordagem comunicativa como orientação metodológica e se divide em 4 módulos/níveis de ensino (Módulo 1, níveis 1 e 2, e Módulo 2, níveis 3 e 4). Além de ser considerado um projeto de extensão, o mesmo coaduna atividades de ensino e pesquisa. O projeto é coordenado por duas professoras da área de espanhol da própria universidade, que acompanham todas as atividades dos “professores bolsistas”. Nosso cenário de observação foram duas aulas do Módulo I: uma aula do nível 1 e uma aula do nível 2, justamente para ver como a motivação é trabalhada nos anos iniciais.

Como são os próprios professores bolsistas que produzem parte do material utilizado em sala, tendo em vista que só o livro didático não atende aos objetivos do projeto, eles precisam estar no 4º período em diante e terem boa proficiência linguística no idioma espanhol.

Os sujeitos participantes da pesquisa estão no seguinte período: a professora 1 cursa o 8º período e atua há três semestres no curso e a professora 2 frequenta o 7º período e também atua há três semestres no projeto. A participante do curso de idiomas da rede privada (professora 3) atua há mais de 5 anos como professora de espanhol e também leciona no ensino regular.

A outra instituição selecionada é um curso de idiomas da rede privada (Curso 2) atuante há mais de 50 anos em todo o país e adota uma abordagem própria desenvolvida por seu fundador, podendo ser classificada como comunicativa. O material didático é elaborado também pela instituição e o curso está dividido em 5 níveis.

Como forma de facilitar a leitura dos dados, adotamos a seguinte nomenclatura para referenciar as participantes: professora 1 (Curso 1), professora 2 (Curso 1) e professora 3 (Curso 2). Os objetivos parciais da pesquisa e as etapas foram detalhados pelos pesquisadores às professoras voluntárias. As participantes receberam um *kit* (letras + CD com o áudio + DVD com o videoclipe + questionário) contendo as 5 canções selecionadas pelos pesquisadores. O objetivo era elaborar uma unidade didática a partir da seleção de uma das canções e responder, após a aula ministrada, ao questionário. Cada participante teve um mês como tempo de preparação da unidade didática antes da observação da aula pelos pesquisadores. Após esse período, ocorreu o agendamento da observação das aulas e a análise do material em uso.

O questionário foi dividido em três blocos e versou sobre a motivação na prática docente, a utilização do gênero canção em sala de aula e sobre impressões para o resultado da atividade com uma das canções pré-selecionadas.

<p>Bloco I Prática Docente</p>	<p>O que você entende por motivação? Considera importante a motivação em sala de aula, ou seja, como a insere em sua prática pedagógica de E/LA? Já havia utilizado em sua prática pedagógica o gênero canção? Comente. 3.1. Em caso afirmativo, como costuma utilizar tal gênero em sala?</p>
<p>Bloco II Interação professor x aluno no processo de ensino aprendizagem</p>	<p>Apresentou ou não dificuldade na realização de uma atividade com letras de músicas pré-selecionadas, em que você deveria escolher uma delas e preparar alguma atividade? Como você idealizou a elaboração do material? Qual foi o critério de escolha das músicas?</p>
<p>Bloco III Resultado da atividade</p>	<p>Os alunos responderam as suas expectativas, alcançaram o objetivo que você tinha em mente com tal atividade? Comente. Você pensa em repetir um exercício que busque promover a motivação em sala de aula? Comente.</p>

Resultados e discussões

Para uma melhor organização dos dados, dividimos esta seção nas seguintes subseções: *Observação e indagação das unidades didáticas elaboradas pelas participantes*, que apresenta a análise da aplicação das unidades didáticas do docente e do questionário e

Uma proposta de unidade didática intercultural, em que expomos, brevemente, uma unidade didática sob uma ótica intercultural para a canção *Por bandera*.

Observação e indagação das unidades elaboradas pelas participantes

A primeira aula assistida foi a da professora 1 (Curso 1) para uma turma do nível 2. A docente dedicou os 30 minutos finais de sua aula, que tem duração de 1h20 min, para a aplicação da unidade didática baseada na música *Nuestro Amor será leyenda*. A participante 1 optou por utilizar dois vídeos extraídos do *site* do *youtube*. A professora dividiu a música em 3 partes, sinalizando uma tentativa em desenvolver as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (JUNGER, 2002).

Primeiramente, ela comentou sobre o título da canção e perguntou se os alunos conheciam a música e o seu intérprete, e posteriormente, distribuiu uma fotocópia com a letra e algumas perguntas de compreensão leitora e sobre conhecimentos lingüísticos. Quando todos já estavam com o material em mãos, ela passou o primeiro vídeo, que continha o áudio e a letra da música. Em seguida, junto aos alunos, começou a ler estrofe por estrofe, tirando as dúvidas que apareciam quanto ao vocabulário, a exemplo da palavra *halago*, *bufón*, *empecine*; verbos como *retener*, *detener*, a expressão *Desde lejos*. A professora 1, inclusive, acessou o *site* da RAE (*Real Academia Española*) para mostrar o significado de tais palavras e/ou verbos. Uma proposta considerada relevante, porque os alunos ainda não conheciam essa ferramenta *online*.

Na fotocópia entregue aos alunos havia seis questões, em que somente duas delas seriam gramaticais, mas, que nem por isso, sobressaíam mais que as outras que também incentivavam a participação dos alunos. Deste modo, uma das alunas fez uma comparação entre a letra da música e o poema atribuído a Luís Vaz de Camões, *O amor é fogo*, porque apesar de, aparentemente ter outro tema, por mostrar o quanto é paradoxal o amor, tem certa semelhança com a canção da aula: esta apresenta um contraste em relação com a distância entre o eu-lírico e a amada que não diminui o amor dele por ela. Outro aluno lembrou-se da música *Monte Castelo* do grupo Legião Urbana, que possui como um dos intertextos o poema *O amor é fogo*. Ambas as comparações motivaram a turma a participar e opinar sobre o tema da música em questão que dialoga com a música *Monte Castelo*.

Depois dessa discussão e da correção das perguntas do material fotocopiado, a professora 1 usou o videoclipe da canção e indagou se o vídeo correspondia ao que era exposto na letra. Avaliamos que a turma participou ativamente da aula, porque se sentiu motivada em conseguir entender uma música em outro idioma e em discutir sobre o que a letra da canção dizia.

No que concerne ao questionário, a professora 1 expressou-se de forma objetiva, porém com colocações que nos levaram a afirmar o seu pré-conhecimento sobre a motivação. Ela pareceu entender que a utilização de músicas, vídeos, filmes, por exemplo, não é a de meramente atividades extras e/ou de puro entretenimento, mas que funcionam como um importante recurso pedagógico. A participante 1 destacou o papel fundamental da motivação na prática pedagógica, pois promove dinamicidade e interação para o conteúdo abordado, proporcionando maior descontração no ambiente de aula e nos alunos.

Sobre o emprego do gênero canção, a professora 1 informou que sempre procura usá-lo em sua prática pedagógica, porque os alunos ficam mais motivados, sendo mais

fácil trabalhar algum vocabulário ou outra estrutura aparentemente mais difícil por meio de tal gênero. Segundo ela:

[...] já utilizei o gênero canção em minhas aulas, pois os alunos sempre se mostram mais interessados quando sabem que trabalharemos com alguma música e devido a esse interesse assimilam melhor o vocabulário e as estruturas da língua. Sempre procuro trabalhar com questões de interpretação sobre as letras das músicas, explorando o vocabulário e as estruturas como conjugações verbais, locuções, expressões entre outras.

Em relação às questões do bloco II e bloco III, a professora 1 afirmou que teve um pouco de dificuldade para selecionar a música, no entanto, não disse o motivo, porém, esclareceu em resposta seguinte. Para elaborar o material teve que ler várias vezes a letra com o intuito de explorar, principalmente, os conteúdos gramaticais. Sendo que, como já mencionado anteriormente, nas próprias questões elaboradas e na própria dinâmica da aula, ela conseguiu ir mais além do conhecimento sistêmico e da habilidade oral, promovendo uma discussão sobre o que é o *amor de leyenda* que tanto o autor da canção afirmava que o tinha, a ponto de um dos alunos ter citado o poema *O amor é fogo*, atribuído a Camões, e outro ter se lembrado da música da banda Legião Urbana, *Monte Castelo*, que contém como um de seus intertextos, o poema recordado.

A professora 1 também comentou que os alunos atenderam as suas expectativas quanto a aula, pois “acrescentaram suas opiniões sobre as interpretações dos versos da música, enfim, alcançaram meu objetivo que tinha em mente para a aula”. Por último, ressaltou que pretende usar mais esse gênero em sua prática pedagógica pelos bons resultados obtidos.

A respeito da turma da professora 2 (Curso 1), a participante também optou pela música *Nuestro amor será leyenda*, justificando que escolheu a canção mais fácil entre as cinco canções do *kit* recebido. Da mesma forma que a professora 1, ela dedicou os minutos finais de sua aula para a realização da atividade, mas a aplicou de outra maneira: entregou uma fotocópia com um exercício de completar lacunas, demandando a repetição da música 5 vezes com o recurso do áudio, pois nem todos conseguiam completar os espaços. Tal procedimento acabou por desencadear uma dispersão da turma para a atividade.

Assim como a professora 1, a participante 2 usou o videoclipe, depois que todos haviam completado as lacunas, e perguntou oralmente a opinião dos alunos sobre a letra e o vídeo. Acreditamos que a atividade não ficou bem estruturada, pois ela repetiu uma prática comum de se usar o gênero canção como pretexto para ressaltar uma das quatro habilidades, no caso a da compreensão auditiva, o que gerou bastante dificuldade em sala. Semelhante ao fato de ter formulado as questões de conteúdo extralingüístico oral e rapidamente (pela falta de tempo, pois já havia levado alguns minutos com a correção das lacunas), as atividades ficaram um pouco descontextualizadas apesar da participação dos alunos. Outro ponto que pode ter prejudicado a execução da unidade didática foi a ausência das questões orais na fotocópia entregue.

Em relação ao questionário, a professora 2 também se posicionou de forma bem objetiva. Destacamos mais uma vez a pergunta 1, já que a participante mostrou ter conhecimento sobre o que consiste ser a motivação: “Práticas de atividades dinâmicas em sala de aula, que despertem a atenção do aluno, e que façam ter cada vez mais interesse pelo estudo de determinada disciplina, nesse caso, o Espanhol”. Contudo, em sua aula,

focalizou-se mais na habilidade auditiva e no conhecimento lingüístico dos alunos. Sobre o trabalho com o gênero canção, ela ressaltou que busca trazer canções que apresentem conteúdos estudados em sala, justamente para sair um pouco da rotina de frases isoladas do livro didático.

Apesar de a participante ter empregado a música somente através da *compreensão auditiva*, a professora também conseguiu, durante a aplicação da unidade didática, gerar uma discussão sobre o tema da canção (de um amor como lenda, um amor que apesar da distância se mantinha forte).

A professora 3 (Curso 2) dedicou uma aula de 60 minutos para a análise da canção *Por bandera*. Nesse encontro, a participante não usou o livro didático. Ao entregar cópia do material elaborado perguntava se os alunos conheciam o intérprete da música. A maioria disse que sim por causa da música *Corazón Partío*. O primeiro exercício era para que os alunos escutassem a canção e completassem os espaços com as palavras presentes em um quadro acima da letra. Posteriormente, havia exercícios de interpretação sobre a temática música e, inclusive, uma questão aparentemente gramatical sobre o uso do diminutivo, que no caso da canção não tinha o sentido afetivo, mas sim um tom depreciativo, solicitando que o aluno justificasse tal uso no contexto.

Em um dos exercícios, a professora 3 fez um entrecruzamento de gêneros, pois ela passou o *trailer* do filme *Capitão América* em espanhol e pediu que os alunos o comparassem com a música *Por bandera*. Os alunos ficaram mais motivados com a aula, porque alguns já tinham visto o filme e se mostraram surpresos com a comparação com a temática da música, escrita em 1995 e, ao mesmo tempo, tão contemporânea. A película também já era conhecida dos alunos por conta de uma atividade desenvolvida na feira cultural promovida pelo curso, gerando uma discussão ainda mais ampla sobre o tema da canção (guerra) e do longa-metragem (super-herói que combate em nome da justiça). Com isso, podemos considerar que a professora 3 empregou uma perspectiva intercultural em sua aula. Adotou estratégias do trabalho com o modelo interacional de leitura (JUNGER, 2002) ao destacar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, promovendo uma prática motivacional mais eficaz.

No que concerne ao questionário, a participante 3 foi bem detalhista em cada uma de suas respostas, levando-nos a afirmar que ela demonstrou uma *performance* mais coerente entre o trabalho observado e as reflexões contidas no questionário. Inclusive sobre o gênero canção, ela relatou que gosta muito de utilizá-lo porque adora música e que seus alunos mais interessados nas aulas são aqueles que relacionam a experiência vivida na aula com alguma outra linguagem, seja filme, novela ou a própria música. A participante 3, assim como as demais professoras, comentou que costuma treinar a compreensão auditiva e no final propõe uma discussão em espanhol sobre o tema da canção, de modo a medir o entendimento dos aprendizes.

Além de exercícios, exploro o tema das canções, seja ele amor, solidão ou outro. Procuo questionar o que a pessoa que canta está querendo passar, que sentimento (s), por que ele/ela está assim, a fim de saber se entenderam a mensagem. O aluno precisa refletir sobre o que está escutando, não é só ouvir corretamente. A música é um texto e é essencial compreendê-lo.

A respeito da dificuldade na realização da unidade didática, ela respondeu que a teve no início do planejamento, no entanto, após ler e escutar com atenção as letras conseguiu escolher uma e elaborar a unidade. Ela explicou o motivo de seleção da canção,

uma vez que a elegida abordava um tema diferente do habitual, como o amor e, além disso, quis traçar um paralelo com assuntos já discutidos pelos alunos em outras apresentações de trabalhos.

A professora 3 também alertou para um dado importante na seleção do material: a qualidade do áudio da canção. Como a música continha o som de instrumentos muito altos no pano de fundo, os alunos deveriam prestar mais atenção nos exercícios. E por último, comentou que pretende repetir esse tipo de atividade porque:

[...] usar atividades fora do conteúdo básico do livro sempre deixa os alunos interessados, não só porque foge da rotina, mas também porque eles podem aprender a língua como os nativos o fazem, isto é, ouvindo músicas, assistindo a filmes, brincando, se divertindo também. As aulas não precisam ser sempre iguais, todos nós precisamos de atividades diversificadas, a rotina cansa e, por vezes, desmotiva. A atividade foi bastante proveitosa e vou repeti-la.

Por este relato, observamos que ela ratifica o que os pesquisadores como Abio (2006) ressaltam sobre o uso de recursos audiovisuais nas aulas de espanhol. Há um momento da prática pedagógica em que somente o livro com uma abordagem tradicional não basta, torna-se cansativo pelo excesso de gramática, de diálogos pré-fabricados e de textos adaptados para o ensino.

A partir da leitura dos dados gerados, podemos afirmar que a professora 3 (Curso 2) foi a que mais se distanciou de práticas já recorrentes com o gênero canção, aquelas que, normalmente, centram o desenvolvimento da aula na mera compreensão auditiva e correção de vocábulos descontextualizados.

Os dados demonstram a necessidade de reflexão de uma perspectiva intercultural que é tão necessária na aula de LA, pois o contato com o idioma do outro e, conseqüentemente, com a revisitação de sua cultura, permite ao aprendiz de E/LA ampliar sua competência comunicativa (MAINGUENEAU, 2005).

Uma proposta de unidade didática intercultural

Nesta seção, explanamos algumas ideias para o desenvolvimento de uma unidade didática para a canção *Por bandera*, sinalizando um possível caminho na prática de ensino através da perspectiva intercultural. A proposta tem como base os conceitos de leitura interacional (KOCH, 2002; JUNGER, 2002), partindo da divisão de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esta unidade didática com a música *Por bandera* tem como objetivo fazer com o aluno identifique que se trata de uma canção com o tema a guerra, já que para o autor as lutas armadas não deveriam existir. Caberá ao professor explicar que foi uma canção composta com o intuito de alertar, já na década de 90, após a Guerra Fria, sobre o perigo da guerra, ou seja, o caos iniciado a partir de 11 de setembro nos Estados Unidos e a invasão ao Afeganistão e, depois, ao Iraque, ocasionando a morte de muitos soldados e pessoas inocentes. A política militarista de alguns países sintetiza o tema da canção.

Na pré-leitura, o docente pode explorar o conhecimento de mundo do aluno, perguntando-lhe se conhece o cantor e compositor espanhol e o que ele espera de uma canção que receba tal título. Em seguida, realizar um trabalho com alguma fotografia ou outra representação artística do arquivo pessoal do próprio artista.

Na etapa da leitura, o professor pode separar a música em estrofes e solicitar a formação de pequenos grupos com o intuito de sugerir a ordenação da música através da

audição. Montada a letra da canção, fazer perguntas de compreensão leitora a respeito do tema da canção. Esse é o momento para confirmar ou refutar informações sobre o texto sugeridas na etapa da pré-leitura, levando em conta o contexto de produção desses enunciados.

Nessa etapa também é possível a exibição de um fragmento do documentário *Fahrenheit 11 de setembro*, do diretor Michael Moore e premiado com o Oscar em 2004, em que ele denuncia justamente a política militarista dos Estados Unidos, que promoveu muitos gastos a economia do país e a perda de jovens, principalmente os da classe mais baixa, atraídos pelos supostos benefícios em servir ao exército americano. O professor pode relacionar a canção com trechos do documentário e também com outras expressões artísticas de Alejandro Sanz, o que permitirá tanto o entrecruzamento de gêneros/linguagens (o gênero canção, a fotografia, a pintura, o gênero documentário) quanto o cruzamento de tempo e espaço, pois a canção foi composta nos anos 90 e pode-se dizer que não especifica qualquer país, enquanto que o filme foi lançado em 2004 e se direciona aos Estados Unidos.

Na etapa da pós-leitura, o professor elaboraria uma tarefa em que o aluno se colocasse no lugar desses soldados que retornam da guerra, redigindo um texto (de determinado gênero) para as autoridades sendo contrário a uma política militarista, por exemplo, usando o espanhol na produção textual.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar as unidades didáticas com o gênero canção elaboradas e aplicadas por três docentes de cursos de idiomas. Nosso interesse consistia em verificar como tal unidade sinalizava e/ou conscientizava para uma perspectiva de trabalho intercultural. Assim como, a análise do questionário que foi entregue aos professores.

Pela observação das aulas das participantes e do questionário, percebemos que há uma tentativa de trazer questões socioculturais para a sala de aula, principalmente pela docente 3 (Curso 2), que foi a única que ousou ao escolher uma canção de temática não romântica e a relacionou com outra linguagem artística. Assim, podemos afirmar que ela encarna o papel do docente reflexivo como um mediador do conhecimento e alguém que faz de sua sala de aula um ambiente de encontro e discussão entre culturas.

Acreditamos que a professora 1 (Curso 1) também conseguiu se aproximar um pouco da perspectiva intercultural, apesar de não ter escolhido uma das quatro canções que conduzia a interculturalidade. Afirmamos isto, porque na aplicação de sua atividade, houve um diálogo com outras culturas, através do tema do amor, a partir do momento em que tal canção chamou a atenção da turma para uma possível intertextualidade entre o poema *O amor é fogo* e a canção brasileira *Monte Castelo*.

Ao selecionar canções de Alejandro Sanz que apresentam uma orientação para um trabalho intercultural, buscamos divulgar o lado altruísta do artista, já que ele sempre está envolvido em campanhas e projetos sociais, desde o início de sua carreira até os dias atuais, fato que lhe permitiu ganhar prêmios como *Save the Children*, que ressaltam o seu comprometimento social e cultural.

Por último, acreditamos que a reflexão proposta por este artigo contribui ao professor de E/LA porque aponta para um enfoque motivacional através de letras de canções com temas da contemporaneidade, passíveis de discussão numa aula de línguas e condizentes com a realidade de nossos alunos imersos numa sociedade de trocas, submersa na interculturalidade, onde os sujeitos não são mais passivos frente à história

do mundo. Da mesma maneira, esta reflexão destaca um artista com diversificada obra, desde letras de músicas, gravuras, fotografias, pinturas e ensaios, cujo conjunto pode contribuir para o trabalho docente na formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Referências

- ABIO, G. Enseñanza de lengua extranjera y nuevos enfoques motivacionales. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Seminário de Línguas Estrangeiras*, VI, 2006, Goiânia, *Anais eletrônicos...*, Goiânia: UFG: CD-ROM, 2006, p. 246 – 257.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6ª ed. Campinas; São Paulo: Pontes, 2010.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 13-37.
- CASTRO YAGÜE, M. Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas. In: *Signo ELE. Revista de enseñanza de E/LE a hablantes de Chino*. Pequín, 2010, p. 1-30.
- COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*, Ática, 1996.
- COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 107-121.
- ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- FERREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREITAS, L. M. A. Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 309f. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. Faculdade de Letras: Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- GARCIA CANCLINI, N. *Imaginarios urbanos*. Buenos Aires: Serie Universitario, 1997.
- JUNGER, C. de S. V. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. 266f. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. Faculdade de Letras: Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- KLEIMAN, A. B. *Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.
- . *Leitura: ensino e pesquisa*. 3º ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAIGLESIA, J. C. *Alejandro Sanz: Por derecho*. Barcelona: Plaza Janés, 2000.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras. In: *Actas del II Simposio Didáctica de E/LE José Carlos Lisboa*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005. [Texto não paginado].

SALLÉS MARTÍNEZ, M. *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos, 2003.

SANZ, A. *Cancionero 40 vueltas al Sol*. Cancioneros. Madrid: Ediciones Planeta, 2009.

SIMÕES, D. et al (orgs.). *Português se aprende cantando*. Edição digital. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

TAVELA, R. *Piénsalo bien, piénsalo mejor: a música sob uma ótica intercultural nas aulas de E/LE através de canções do cantor e compositor Alejandro Sanz*. Monografia de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2012.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. *Psicología para los profesores de idiomas: enfoque de lo constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

Los marcadores del discurso: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera

Antonio Messias Nogueira da Silva
UFBA (BA)

Consideraciones previas

Hace ya casi treinta años que los marcadores del discurso (en adelante MD) vienen siendo objeto de estudio de diferentes corrientes de la lingüística, sobre todo del análisis del discurso, de la lingüística textual y del análisis de la conversación. Sin embargo, aún hacen falta estudios que traten estas partículas desde el punto de vista de la lingüística aplicada, particularmente aquellos relacionados con el área de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE), donde apenas se ha prestado atención a tales unidades. En otras palabras, todavía son escasos los trabajos dedicados a ofrecerle al docente contribuciones teóricas y prácticas que le ayuden a hacer la enseñanza y aprendizaje de los MD menos engorrosos.

A tenor de lo expuesto, en el presente capítulo, destacamos consideraciones importantes referentes a algunos aspectos que, a nuestro ver, son fundamentales para tenerse en cuenta a la hora de tratar los MD bajo el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Se trata, pues, de un abordaje en el que profesores y aprendices de ELE puedan encontrar orientaciones y perspectivas que les sirvan de guía respecto de cómo enseñar y aprender estos elementos semántico-pragmáticos que, pese a su variada naturaleza y difícil sistematización, de manera alguna pueden juzgarse superfluos para la producción y comprensión de los discursos que se producen en lengua española. Son, en realidad, de indiscutible relevancia y precisan ser apropiados por el alumno de ELE, si lo que quiere el profesor es que este discente adquiera una competencia comunicativa apropiada. En suma, este trabajo será relevante no solo para el estudio de los MD desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje del ELE, sino también para concienciar a los profesores y autores de manuales de ELE de la importancia de darles, en las clases y en los manuales de ELE, un tratamiento más pragmático y didáctico a esas partículas discursivas, puesto que, ciertamente, tales elementos participan en la construcción del sentido del discurso oral y escrito en español.

La clase de los marcadores del discurso: perspectiva de la lengua española

En este trabajo, optamos por la denominación *marcador del discurso*¹ por ser la que nos parece más recurrente y, convenientemente, la de mayor alcance. Esta forma, más adecuada por ser la más neutra y general, presupone tanto la organización textual (funciones ideacional y textual) como la articulación interaccional (función interpersonal) del lenguaje (Cfr. HALLIDAY, 1986). Existen, por otro lado, autores que defienden el uso de la etiqueta *marcador conversacional* (MARCUSCHI, 1986; CASTILLO, 2001); sin embargo, a nuestro modo de ver, esta denominación sugiere, inevitablemente, un compromiso exclusivo con un género de texto oral, o sea, la conversación; y parece privilegiar solo los aspectos interaccionales, en detrimento de los textuales.

Los marcadores del discurso han sido objeto de investigación del análisis del discurso, del análisis de la conversación, de la lingüística textual, de la etnografía de la comunicación y de la pragmática lingüística o pragmalingüística. El tratamiento dado a los MD, en estas diferentes perspectivas, implica la existencia de una gran diversidad terminológica que, aparte de reflejar, por un lado, la amplia variedad de enfoques lingüísticos que se ha utilizado para su estudio, por otro lado, evidencia la multiplicidad de funciones que esas partículas discursivas cumplen dentro del discurso, sea este oral o escrito².

Estas partículas pertenecen a un grupo de elementos de constitución bastante diversificada, abarcando, en el plano verbal y no verbal, sonidos no lexicalizados, palabras, locuciones, gestos, posturas y sintagmas más desarrollados, a los cuales se les puede atribuir homogéneamente la condición de una categoría pragmática bien consolidada en el funcionamiento del lenguaje. Una rápida observación a la lista de los MD revela elementos de diversos tipos por lo que respecta a su aspecto estructural o formal. Así, podemos dividirlos, en principio, en marcadores lingüísticos y extralingüísticos (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: verbales y prosódicos. Los verbales son lexicalizados, como *bueno, vaya, a ver*, etc., y se presentan ora como elementos simples (*vale, mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después, así pues*); o no lexicalizados (paralingüísticos), como *ahn ahn, ¿ah?, ¿mmh?* Los de naturaleza prosódica son la pausa (...), alargamientos fónicos (*bueeno*), pronunciación enfática (*BUEno*), cambio de ritmo y tonos de voz, etc. Los extralingüísticos son la mirada, la risa, los movimientos de cabeza, la postura, la gesticulación, etc. (Cfr. NOGUEIRA DA SILVA, 2005, p. 110).

En el ámbito de los estudios lingüísticos referentes a la lengua española, las propuestas de clasificación para los MD son muy diversas, pero no exhaustivas, aunque el inventario de MD haya aumentado significativamente. Martín Zorraquino (2004, p. 54), por ejemplo, distingue, de manera general, dos principios de clasificaciones: el primero es de carácter onomasiológico³, es decir, el que los estudia desde sus funciones pragmáticas, relacionadas con los *actos de habla* u *operaciones ilocutivas* como, por

¹ En nuestro estudio, la denominación *marcadores del discurso* tendrá como sinónimo *partículas discursivas*, que quizás pronto se consolidará dentro de la literatura especializada, después de que desaparezcan «las evocaciones que el término partícula arrastraba desde la gramática tradicional (= a clase de palabra formalmente dada)» (ACÍN; LOUREDA, 2010, p. 20).

² En el ámbito hispánico, los MD suelen ser denominados con diversas taxonomías: *marcadores del discurso* (PORTOLÉS, 1998; MARTÍN ZORRAQUINO, 1998), *marcadores pragmáticos* (VÁZQUEZ VEIGA, 2005), *conectores* (MONTOLÍO DURÁN, 2001; PONS BORDERÍA, 1998), *conectores pragmáticos* (BRIZ, 1993), *conectores extraoracionales* (CORTÉS RODRÍGUEZ, 1991), *enlaces extraoracionales* (FUENTES RODRÍGUEZ, 1996), entre otras.

³ En Casado Velarde (1993) y Llorente Arcocha (1996), se pueden encontrar ejemplos de clasificaciones según la perspectiva onomasiológica.

ejemplo, explicación, continuación, digresión, duda, contraste, énfasis, etc., a las que corresponden, respectivamente, los marcadores *o sea, entonces, por cierto, quizá, sin embargo, pues*. El segundo es de carácter semasiológico¹ y considera los MD no solo desde su aspecto pragmático, sino que también tiene en cuenta su carácter morfosintáctico y semántico; además, este carácter se ocupa de relacionar cada marcador con otro de igual o de semejante valor con vistas a reunir grupos funcionalmente equivalentes de esos elementos y, así, determinar mejor las regularidades de su comportamiento lingüístico (MARTÍN ZORRAQUINO, 2004, p. 54).

En lo que concierne a la enseñanza y aprendizaje de los MD, las clasificaciones que, según nuestra opinión, pueden servir como punto de referencia son las que proponen Briz (1998), Martín Zorraquino; Portolés (1999), Pons Bordería (2004), Martí Sánchez (2008) y Acín; Loureda (2010), por ser de las más completas y detalladas en español, además de gozar de gran difusión y reconocimiento. La clasificación de Martín Zorraquino y Portolés es la más extendida y aceptada en la actualidad. Estos autores diferencian cinco grupos de marcadores discursivos: (i) *Estructuradores de la información*, cuyo cometido es señalar la organización informativa de los discursos. Se distinguen en tres subgrupos: los comentadores, que introducen un nuevo comentario (*pues, bien, pues bien, etc.*); los ordenadores, que agrupan diversos miembros del discurso como partes de un único comentario (*en primer lugar, en segundo lugar, por último, etc.*); y los digresores, que introducen un comentario lateral con relación al tópico principal del discurso (*por cierto, a propósito, etc.*). (ii) *Conectores*, que enlazan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Hay tres tipos de conectores: los aditivos (*asimismo, además, aparte, etc.*); los *consecutivos* o *ilativos* (*por (lo) tanto, consecuentemente, por ello, etc.*); y los *contraargumentativos* (*sin embargo, en cambio, ahora bien, etc.*). (iii) *Reformuladores*, que sirven para presentar el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Los *reformuladores* pueden ser explicativos (*esto es, es decir, etc.*), rectificativos (*mejor dicho, más bien, etc.*), de distanciamiento (*en cualquier caso, de todos modos, etc.*) y recapitulativos (*en definitiva, en conclusión, etc.*). (iv) *Operadores argumentativos*, que no conectan dos unidades y que condicionan las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen. Se dividen en operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, de hecho, etc.*) y de concreción (*por ejemplo, en particular, etc.*). (v) *Marcadores conversacionales*, que son frecuentes en la conversación y se desglosan en marcadores de modalidad epistémica (*claro, desde luego, por lo visto, etc.*), de modalidad deóntica (*bueno, bien, vale, etc.*), enfocadores de la alteridad (*hombre, oye, etc.*) y metadiscursivos (*bueno, eh, este, etc.*).

Por su parte, Briz (1998) clasifica los MD desde el punto de vista del texto conversacional, y los divide en *conectores argumentativos* (*pero, o, y, además, incluso, encima, es que, en consecuencia, etc.*) y en *conectores metadiscursivos* (*pues, primero... segundo, por cierto, oye, o sea, total, en fin, etc.*). Los argumentativos funcionan como índices de la conexión entre los enunciados, así como instrucciones de la actividad argumentativa que se llevan a cabo en el proceso conversacional. Estos conectores, según Briz (1998), encadenan los enunciados que constituyen la intervención del hablante (conectores argumentativos monológicos), como por ejemplo, *es que* en (1a); o el

¹ Por otra parte, en los estudios de Casado Velarde (1991), Portolés (1998) y Martín Zorraquino; Portolés (1999), se pueden encontrar ejemplos de clasificaciones semasiológicas.

intercambio de interlocutores (conectores argumentativos dialógicos), como el mismo conector en (1b).

(1a) Yo ahora mismo no tengo hambre / **es que** comí muchas chucherías.

(1b) A: - Este fin de semana vamos al cine, ¿vale?

B: - **es que** ya he quedado con mis amigos, mamá.

Por último, los conectores metadiscursivos sirven para resolver los problemas de formulación, producción, organización y articulación de la conversación, que van surgiendo a lo largo de la interacción (Ejemplos 2a y 2b). En la conversación, dichos conectores funcionan como auténticos asideros de discurso con los cuales los participantes en este tipo de interacción parecen garantizar el orden y la organización de la misma (BRIZ; HIDALGO, 1998, p. 127).

(2a) Acabo de venir de la universidad **por cierto** ¿mañana abren la biblioteca de la facultad?

(2b) Juan tenía unos veinticinco años **bueno**/ veintiséis para decir la verdad...

Por lo que respecta a la clasificación que nos ofrece Pons Bordería (2004, p. 201), esta propuesta se asemeja mucho a la teoría de Briz (1998) que hemos explicado anteriormente. Pons Bordería engloba en la nomenclatura *marcación del discurso* tres diferentes funciones para los MD, tales como *conexión* (función argumentativa y función metadiscursiva [reformulación y estructuración del discurso]), *modalidad y control de contacto*. Según Pons Bordería (2004, p. 202), en el caso de la función argumentativa (conectores argumentativos: *además, aparte, asimismo, pero, sin embargo, ahora bien*, etc.), se observan en el discurso la aparición de argumentos coorientados, antiorientados y conclusiones. En lo concerniente a la función metadiscursiva, se considera, por un lado, la reformulación del discurso, que opera en el sentido de reformular lo dicho y, por otro, la estructuración del discurso, en la que los conectores cumplen el papel de organizar los enunciados del mensaje (PONS BORDERÍA 2006, p. 89-90).

La estructuración del discurso se desglosa en tres otras funciones, a saber: la formulación, la regulación y la demarcación (inicio, progresión y cierre). La formulación consiste en el esfuerzo que hace el interlocutor con vistas a procesar el texto, planificándolo (*claro, o sea, total*, etc.). Las dos otras funciones, regulación (*pues, pero*, etc.) y demarcación (*y aún, luego*, etc.), tienen mucho que ver con el papel que cumplen los conectores del control del contacto (Cfr. BRIZ, 1998, p. 224). Por lo que se refiere a los MD de modalidad (*que, pues, entonces*, etc.), Pons Bordería (2004) señala que tienen el cometido de expresar acuerdo o desacuerdo, además de funcionar como elementos atenuantes o intensificadores. Se trata, pues, de partículas discursivas que actúan en el discurso para «pone[r] de manifiesto cómo el hablante se enfrenta al mensaje» (PONS BORDERÍA, 2004, p. 211). Por último, los marcadores discursivos del control del contacto ayudan a establecer una conexión entre el discurso y los participantes en la comunicación, pues funcionan como indicadores de la relación que se establece entre locutor e interlocutor. Esta clase de marcadores suele actuar como interjecciones y formas apelativas: *hombre, sabes, mira, oye, bueno, vamos*, etc.

En lo concerniente a la propuesta de Martí Sánchez (2008), se trata de una clasificación que distingue los MD en tres clases distintas (*conectores discursivos, operadores pragmáticos y marcadores conversacionales*) según el ámbito de incidencia (un enunciado o varios) y la naturaleza del mensaje (monologal o dialogal). Los

conectores discursivos, de acuerdo con este autor, sirven para vincular el miembro del discurso que introducen con el miembro anterior, proporcionando una relación determinada y posibilitando una interpretación conjunta de ambos miembros. Su función es argumentativa y se establece dentro de la actividad de estructuración del discurso (MARTÍN SÁNCHEZ, 2008, p. 28). Los conectores discursivos, como se puede ver en el siguiente ejemplo, se asocian a los textos monologales:

(3) México es de esos países que han hecho la tarea y **por lo tanto** tiene una perspectiva mejor, pues tenemos muy claro que los países sin reformas tienen incluso un crecimiento negativo (AZTECA NOTICIAS, 15/04/2016).

Por su parte, los operadores pragmáticos funcionan como elementos de los que el hablante se vale para comunicar su posición respecto de lo dicho o de lo que viene realizando para el interlocutor. Estos MD se vinculan a los textos monologales, pero diferentemente de los conectores discursivos, su ámbito de actuación se ciñe al enunciado en el que aparece. Por poner un ejemplo ilustrativo:

(4) Fernando Veloso: Cruz Roja es, sin lugar a dudas, toda una escuela de vida (DIARIO CÓRDOBA, 06/05/2016).

Por lo que se refiere a la clase de los marcadores conversacionales, el autor señala que se trata de una categoría asociada a los textos dialogales y su función es engarzar los turnos de habla de los interlocutores que participan del proceso de interacción, con vistas a favorecer la alternancia de los turnos y a ayudar en su adecuada interpretación. Veamos como ejemplo el uso del MD *¿verdad?* en:

(5) P - Hablemos de As leis de Celavella. No es la primera vez que hace obra de época, ¿verdad?

(6) E - Dirigí en 1988 *El viento de la isla*, que estaba ambientada en el siglo XVIII, y *Sombras paralelas*, que hice en 1994, estaba ambientada en el siglo XIX. Y ahora, *As leis de Celavella*, que es de principios del siglo veinte. (LA VOZ DE GALICIA, 15/01/2004).

Por fin, en lo que atañe a la clasificación de Acín & Loureda (2010), se trata de una propuesta más actual, en la que estos autores se valen de tres macrofunciones para englobar los MD, a saber: 1. *Modalización*: modalizadores discursivos (*a decir la verdad, desde luego*, etc.). 2. *Marcación*: marcadores propiamente dichos: 2.1 plano formulativo: marcadores formulativos (*es decir, o sea*, etc.); 2.2 plano estructural: marcadores organizadores de la información (*por un lado, por otro lado*, etc.); 2.3 plano argumentativo: conectores y operadores argumentativos (*sin embargo, no obstante, bien, casi, en realidad*, etc.); 2.4 plano informativo: focalizadores discursivos (*ni siquiera, al menos*, etc.). 3. *Control del contacto*: marcadores de control de contacto (*fíjate, ¿me entiendes?, ¿no?*, etc.).

Naturalmente, en este apartado, podríamos internarnos más por el camino de las diversas clasificaciones que son propuestas para los MD, mostrando, por lo menos, la mayoría de ellas o las que se consideran más relevantes para su estudio, pero ese tema por ser largo y un poco problemático necesita espacio para su discusión. Es más, muchas clasificaciones que, actualmente se presentan, aún no consiguen abarcar todos los MD inventariados, o no dan cuenta de todos los valores semántico-pragmáticos que estas

unidades pueden expresar en diferentes contextos y géneros textuales. Una de las causas de esa problemática clasificatoria, según Martí Sánchez (2008, p. 30), se debe al hecho de que los MD –diferentes de las otras clases de palabras de categorías gramaticales bien delimitadas– son de naturaleza pragmatogramatical, y «su fundamento es un contenido y una función no ocasionales, pero sí dependientes de contexto, con cierto grado de formalización que se resiste a ser absoluto» (MARTÍ SÁNCHEZ, 2008, p. 30).

La enseñanza de los MD bajo el enfoque de la competencia comunicativa

Cuando el aprendiz de una LE consigue interactuar de manera eficiente en los diferentes contextos, será posible aseverar, sin lugar a dudas, que ese estudiante tiene buen dominio de las competencias comunicativas que ha desarrollado a lo largo del aprendizaje de la lengua extranjera. Es decir, ese aprendiz ha alcanzado un satisfactorio dominio de la lengua, que le permite utilizar de forma competente saberes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que constituyen dominios de la competencia comunicativa de un individuo. Y para el afianzamiento de esa competencia, los MD tienen un papel muy importante, pues su comprensión y uso adecuado tanto en los discursos orales como escritos posibilitan al estudiante lograr resultados eficaces con respecto a las actividades de comprensión (escrita u oral), o a la mediación (traducción o interpretación), así como a la interacción cara a cara.

Particularmente, en lo que concierne a la adquisición de la competencia discursiva y pragmática del aprendiz de ELE, los MD pueden ser de gran ayuda, puesto que poseen algunas características peculiares que los convierten en herramientas imprescindibles para el desarrollo de esas competencias que, a su vez, constituyen partes esenciales de la competencia comunicativa (pensemos, por ejemplo, en el frecuente uso de un conector como *pues*, *bueno*, *sin embargo* o *vale* del que se vale adecuadamente un estudiante de ELE).

Con vistas a corroborar la idea de que los MD deberían ser parte del *bagaje* discursivo y pragmático del aprendiz de ELE para que este desarrolle, de manera más eficaz, su competencia comunicativa en español, cabe recordar algunas importantes características de los MD, resumiéndolas de la siguiente manera: (i): son mecanismos de la lengua con los que se puede facilitar la concatenación no solo entre las unidades textuales sino también entre lo dicho y el contexto. Ahora bien, ha de tenerse en cuenta que un aprendizaje adecuado de estas partículas discursivas no se ciñe a la simple adquisición de su significado, sino que pasa por el aprendizaje/adquisición de sus *efectos de sentido*; (ii): los MD contribuyen al significado de procesamiento y facilitan la elaboración de las inferencias textuales¹. Por lo tanto, una vez que son conocidos y aprendidos por el aprendiente, le ayudan a interpretar de forma correcta las instrucciones que le da su interlocutor a través de esas unidades. Asimismo, las inferencias que su oyente consigue sacar de su discurso serán lingüística y pragmáticamente adecuadas, con lo cual el aprendiz se alejará de situaciones comunicativas problemáticas que suelen ser causadas por malinterpretaciones al no compartir el mismo código lingüístico de un hablante nativo y, desde luego, interactuará con mayor convicción con cualquier hablante de la misma lengua que estudia, sea nativo o no; (iii): los MD se usan en el discurso con

¹ Los MD tienen un significado de procesamiento, ya que señalan la dirección u orientación argumentativa del texto y reducen el campo de las interpretaciones posibles de los enunciados que enlazan, esto es, por su significado obligan al interlocutor a realizar las inferencias de un modo determinado. (PORTOLÉS, 1998).

la finalidad de favorecer, generalmente, instrucciones argumentativas e instrucciones respecto de la estructura informativa del texto, por lo que el dominio apropiado de estas unidades discursivas por el estudiante le otorga a este la aptitud para estructurar, de manera más eficiente, su discurso oral y escrito en español.

Cabe resaltar, finalmente, que la atención a esas características pone de relieve el hecho de que el proceso de enseñanza del ELE deberá suponer no solo la enseñanza de las formas que se utilizan en esta lengua para una determinada función, sino también y, sobre todo, la enseñanza de los valores semántico-pragmáticos relacionados con estas formas lingüísticas.

Tipos de aprendizaje para los MD en las clases de ELE

Un aspecto muy importante que tiene que ver con la metodología de enseñanza y aprendizaje de los MD consiste en el tipo de aprendizaje más eficaz para esas partículas discursivas en las clases de ELE, es decir, ¿debemos basarnos en el método de aprendizaje deductivo o inductivo?¹ En el caso de la enseñanza y aprendizaje de los MD del español, postulamos que lo más conveniente es que se pueda trabajar con ambos tipos de aprendizaje, pero con un abordaje metodológico especial. Por ejemplo, en relación con las reglas y con la explicación de los marcadores, lo más productivo es que usemos el aprendizaje deductivo ya que estas reglas y explicaciones, por lo común, inducen al estudiante a comprender unas unidades complejas, sobre todo cuando de un nivel avanzado se trata, puesto que en el aspecto discursivo el discente de ELE muestra casi siempre una gran carencia. En cambio, cuando se trata de la aplicación de los MD a través de una serie de actividades y ejercicios que conforman una unidad didáctica, algunas de estas tareas deben, a nuestro modo de ver, presentar un aprendizaje inductivo.

Asimismo, el tipo de aprendizaje inductivo es una de las formas en la que los estudiantes, de manera inconsciente, tienden a aproximarse a la lengua extranjera generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona esa lengua. Debido a esto, la pedagogía recomienda que en la enseñanza de lenguas extranjeras se propongan a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos, pues aunque el alumno tarde más tiempo en comprender esta característica de la lengua, esta forma exige de él una actitud más activa y reflexiva. Así, el enseñar los MD no parte solo del profesor o del libro, sino también del alumno. Dicho con otros términos, algo que el aprendiz descubre con su propio esfuerzo intelectual se asimila mucho mejor que una explicación de parte del profesor.

Ahora bien, el primer tipo de aprendizaje, el deductivo, suele ser mucho más productivo cuando el profesor se enfrenta a un grupo de alumnos que desconocen completamente lo que es un marcador discursivo. En cambio, cuando el estudiante de ELE conoce y está familiarizado con este tipo de unidades es más conveniente y útil aplicar el aprendizaje inductivo. En fin, ha de tenerse en cuenta que el profesor de ELE

¹ En el aprendizaje deductivo, como aproximación a la enseñanza de lenguas, se le proporciona al alumno toda una serie de reglas gramaticales para su posterior aplicación en el uso normal de la lengua. Así, con este procedimiento metodológico, el aprendiz realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua). En el aprendizaje de carácter inductivo se produce, de alguna manera, el proceso contrario al aprendizaje deductivo, a saber: el alumno observa el funcionamiento de la lengua y él mismo, o con una pequeña ayuda por parte del profesor, va descubriendo las reglas. Por tanto, el aprendiz realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados).

también puede plantearse una metodología en que el uso de los dos tipos de aprendizaje puede ser perfectamente posible, según los aprendientes los conozcan o no, pues todo depende de las necesidades de cada estudiante o bien de un grupo y de cómo el docente considere oportuno aplicar bien uno bien otro.

Enseñanza de los MD del español y los niveles de referencia del MCERL¹

De manera general, en las clases de ELE, en los primeros niveles de aprendizaje el profesor suele considerar las características gramaticales de los MD, y solo a partir del nivel B2 del MCERL, trabaja sus valores pragmáticos, que son los aspectos que propiamente los definen. De hecho, la mayoría de los estudiosos (BARLIBREA CÁRCELES, 2003; CUEVA LOBELLE, 2008; MARCHANTE CHUECA, 2005, entre otros) que realizan investigaciones de carácter didáctico sobre los MD defienden que el nivel B2 es el más adecuado para introducir estas unidades, puesto que en las escalas ilustrativas para medir la competencia de los aprendices de LE, el MCERL se refiere explícitamente a dos de las principales funciones que estas partículas cumplen en el marco textual, a saber: la coherencia y la cohesión. Por este motivo, a partir del nivel avanzado B2, el aprendiz habrá de «utilizar con eficacia una variedad de palabras de enlace que le permita señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas» (CONSEJO DE EUROPA, 2002, § 5. 2. 3. 1.). Además de eso, la enseñanza de los MD para los estudiantes del B2 les ayudará a actuar con mejor desenvoltura en los niveles C1 y C2 (usuario competente) en lo que se refiere a la producción y comprensión de los discursos que, en estos estadios, deberán producir y entender.

Cabe resaltar que no sería tarea difícil –al contrario, sería bastante apropiado– introducir al aprendiz en la comprensión y manejo de los MD también en las fases anteriores al B2 en relación, por ejemplo, con las funciones comunicativas. El propio MCERL junto con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en el descriptor *Coherencia de los niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada*, ya establecen la enseñanza de los conectores en el A1 y A2. Así, según estos documentos, en el A1, por ejemplo, el aprendiz debe ser «capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como *y*, *vale* y *entonces*» (INSTITUTO CERVANTES, 2006, §3.4), y en el A2 de «enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como *y*, *pero* y *porque*» (INSTITUTO CERVANTES, 2006, §3.4). En realidad, el profesor será el que –considerando las características del grupo con el que trabaja– podrá deliberar lo útil que puede ser la introducción en sus programas de clases de ciertos marcadores muy frecuentes y de significación más sencilla como *pero*, *y*, *entonces*, *vale*, *mira*, *porque*, *bueno*, etc. en los niveles precedentes al B2, así como también lo conveniente que puede ser la introducción de marcadores de uso más complejo como *eso sí*, *con todo*, *en realidad*, *así pues*, *asimismo*, *ahora bien*, *en síntesis*, etc. en el avanzado B2 o en los estadios posteriores a este.

Por otra parte, sabemos a ciencia cierta que los marcadores del discurso constituyen un aspecto del discurso que puede plantear ciertas dificultades al profesor del ELE, particularmente cuando, en los grados superiores, deben sistematizarse las diferencias semántico-pragmáticas entre los diversos tipos de marcadores. Asimismo, no sería ninguna novedad aquí afirmar también que diversos aprendientes del ELE tanto de los estadios intermedios como de los superiores tienen dificultades para, por un lado,

¹ *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), Consejo de Europa, 2002.

aprender a reconocer los MD del español y, por otro, dominar su uso en los discursos escritos u orales preparados o espontáneos de los que participan.

Esas dificultades se deben, por una parte, al hecho de que la mayoría de los docentes y de los estudiantes de ELE todavía no dispone de manuales didácticos, diccionarios y gramáticas específicos para ellos, en los que se pueda encontrar el tratamiento de aspectos contrastivos entre los MD del español y los de su lengua materna, para que puedan refinar sus prácticas discursivas. Y, por otra parte, los materiales que circulan en el mercado, destinados a los aprendices de ELE, explican de manera muy somera el uso de los MD; y no detallan, sobre todo, los usos de los MD propios del discurso oral, sean aquellos que se usan en el registro formal, sean los que se usan en el registro informal de la lengua española.

Por último, postulamos que el dominio del uso de los MD por parte de los aprendices de ELE, tanto del nivel avanzado (B2) como de los superiores (C1 y C2) de aprendizaje, puede, ciertamente, indicar que han desarrollado un nivel satisfactorio de madurez lingüística y comunicativa, ya que el uso adecuado de estas unidades discursivas contribuye no solo a la mejora de fluidez en ese idioma –lo que, consecuentemente, favorece considerablemente su desempeño en las interacciones de las que participan–, sino que también puede servirles de ayuda para su integración en la comunidad idiomática hispánica (MARTÍ SÁNCHEZ, 2008, p. 9).

Argumentos a favor de la enseñanza de los MD en las clases de ELE

Una vez que el aprendiz supera la frontera de lo esencial para defenderse en una LE, la comprensión y el dominio de los MD suponen avanzar en el aprendizaje del idioma, ya que esas unidades permitirán que él adquiera conocimientos para producir y comprender mejor los diversos géneros textuales que, en diferentes contextos, se realizan en una LE. Sin embargo, la comprensión de esas partículas supone enfrentarse a problemas que van desde la artificialidad del uso de la lengua en el aula, donde muchos profesores convierten las sesiones de sus cursos en una actividad en que los alumnos aprenden un idioma alejado de la lengua meta usada más allá de los muros del aula, hasta lo que para muchos estudiosos es lo más difícil de superar: la semántica procedimental de esos elementos. Este hecho hace que tanto la enseñanza de los MD como su aprendizaje sean difíciles y, muchas veces, inaccesibles para algunos profesores y alumnos. Montolío Durán (1998) sostiene que esta dificultad constituye un argumento directo que suscribe el carácter procedimental de estas unidades lingüísticas:

(...) el hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera (MONTOLÍO DURÁN, 1998, p. 114).

Añádase a ello el hecho de que algunos profesores y alumnos suelen no saber interpretar este carácter procedimental de los MD, esto es, su ausencia de significado denotativo o designativo, lo que los diferencia del significado léxico estructurado de otras palabras. De ahí que muchas veces no se sabe cómo estudiarlos o enseñarlos, lo que implica su rechazo en las clases de español o aseveraciones del tipo *son partículas que sirven solo para realzar el discurso del hablante*, o aun el surgimiento de preguntas del

tipo *Si*, en realidad, los MD son 'denotativamente' superfluos, ¿para qué debemos estudiarlos?. Para cambiar esta idea equivocada y estereotipada que gira en torno a los MD, podemos alegar diversos argumentos a favor de la legitimidad de la enseñanza de esas unidades en la clase de ELE, entre los cuales citamos algunos que, a nuestro modo de ver, se deben tener muy en cuenta:

Aunque los MD sean «denotativamente» superfluos, es evidente e indudable que también cumplen diversas funciones discursivas que, como otras palabras de valor referencialmente reconocido, ayudan a construir el sentido del discurso (MARTÍN ZORRAQUINO, 2004, p. 56). Y si desempeñan tales funciones, constituyen parte de la competencia comunicativa de los hablantes, la cual se intenta que los estudiantes adquieran para manejar adecuadamente la lengua meta (MARTÍN ZORRAQUINO, 2004, p. 56.).

Los aprendices de una LE deben conocer y practicar, además de las reglas de la gramática de esa LE, otras importantes reglas responsables de la construcción de diferentes géneros textuales; y si, de hecho, quieren obtener una competencia comunicativa adecuada, 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 (MARTÍN ZORRAQUINO, 2004, p. 56).

En vista de que los MD pertenecen a un grupo de elementos que, con diversas acepciones o matices, son muy frecuentes en los distintos géneros discursivos, es necesario que el aprendiz conozca bien sus propiedades distribucionales, semánticas y pragmáticas para que pueda, con mayor facilidad y éxito, producir y entender los diferentes discursos (MARTÍN ZORRAQUINO, 2004, p. 56).

El conocer bien esas propiedades implicará, por consiguiente, el conocimiento de las características de un considerable conjunto de partículas necesarias para la construcción del discurso, así como la expresión de la subjetividad del hablante y, entre otras cosas, diversos y sutiles matices de expresividad de la lengua meta (MARTÍN ZORRAQUINO, 2004, p. 56).

El uso intencional de los MD por el estudiante de una LE significa que solo desea incrementar el acceso al contexto y la relevancia de su discurso, así como que su oyente obtenga las inferencias pertinentes de los enunciados que profiere.

El dominio de los MD favorece la articulación del discurso de los aprendientes, pues con estas piezas ellos dan a entender con mayor agilidad y elegancia sus ideas, pensamientos o representaciones del mundo.

Por último, ha de tenerse presente que el uso marginal de los MD, tanto en textos escritos como en los orales, es responsable de guiar erróneamente las interpretaciones de ciertos contenidos informativos y, por ende, de conducir al interlocutor (lector u oyente) inexperto a una comprensión equivocada (LAHUERTA MARTÍNEZ, PALAYO, 2003, p. 67).

Efectivamente, este último argumento merece una atención más detallada, puesto que los errores que cometen los aprendices de una LE en el uso de los MD no son raros. Así, aunque el estudiante conozca una serie de estas unidades, si no sabe cómo, cuándo y dónde usarlas con propiedad, no le servirá para nada. Cabe destacar, además, que los errores en el empleo de tales partículas podrían traicionar al interlocutor y revelar su falta de destreza en la LE. Por ejemplo, el uso de *pero* y *con todo* indistintamente y en cualquier contexto puede aparecer en los discursos de estudiantes de español. Este error podría evitarse si se explicara a los alumnos que, aunque sean esos marcadores conmutables en algunos contextos por tener el mismo valor y pertenecer a la misma clase de partículas

discursivas (los conectores contraargumentativos), en otros contextos deben ser usados de forma diferente, puesto que *con todo* no solo muestra el miembro discursivo en el que se encuentra como un argumento antiorientado con el anterior, sino que también presenta aquel primer miembro como el argumento más fuerte para conducir a una determinada inferencia (PORTOLÉS, 1998, p. 92). Lo mismo puede pasar con otros pares de marcadores como *además* y *encima*, *al contrario* y *por el contrario*, *por tanto* y *en consecuencia*, etc. (PORTOLÉS, 1998, p. 80-83).

Enseñanza contrastiva entre los MD del español y los MD del portugués

Una perspectiva muy interesante y, sobre todo, necesaria para la enseñanza de las lenguas extranjeras es el análisis de los MD de la interlengua de aprendices, puesto que es, sin duda alguna, un campo bastante fértil para los especialistas. Además, los estudios contrastivos de los MD que se pusiesen en marcha encontrarían una rápida aceptación en las investigaciones descriptivas sobre estas unidades, lo que, ciertamente, facilitaría la obtención de conclusiones más exactas y puntuales, ya que este tipo de análisis —el descriptivo— se encuentra, hoy en día, mejor desarrollado. Esto es también lo que suscribe Fuentes Rodríguez (2010), al afirmar que:

El contraste entre lenguas ha sido un campo muy prolífico para el estudio de los marcadores, aspecto que va muy ligado al propio trabajo descriptivo: al tener este un considerable desarrollo, es lógico que se establezcan comparaciones que permitan llegar a una posible traducción, aparte de facilitar una visión de las diferencias entre sistemas (FUENTES RODRÍGUEZ, 2010, p.706).

De otra parte, el análisis contrastivo de los MD que se manifiestan en la interlengua de los aprendientes contribuiría significativamente a la solución de muchos problemas de carácter didáctico y metodológico que rodean estas unidades como, por ejemplo, los problemas ocasionados por la enseñanza de los MD a partir de la traducción de la lengua materna, dado que este tipo de abordaje suele promover interferencias que surgen cuando se trata del uso de los MD del español por parte de los aprendices. Pongamos por caso el problema al que, a menudo, se enfrentan los estudiantes brasileños de español que, por una asociación equivocada de los sentidos de los MD del portugués a los MD del español, traducen algunas partículas discursivas de su lengua materna y las utilizan sin darse cuenta de que el valor semántico-pragmático de estas unidades, en muchas ocasiones, no se corresponde en los contextos de ambas lenguas (sirvan de ejemplos: el marcador *entretanto* que, en portugués, es conector contraargumentativo y, en español, no es un MD, sino un adverbio; *pois não*, en portugués, es un marcador que indica consentimiento, concesión y, en español, su traducción directa *pues no* significa todo lo contrario; *todavía* que, en portugués, es un conector contraargumentativo, equivalente a *sin embargo* del español, pero, en este idioma, dicho conector (*todavía*) es un adverbio; entre otros casos).

Otro problema a que se enfrentan tanto los estudiantes brasileños de ELE, como los aprendices hispánicos de Portugués Lengua Extranjera (PLE), se refiere al uso de marcadores del discurso cuya similitud formal es muy evidente entre ambas lenguas y cuyos valores semántico-pragmáticos, no obstante, apenas coinciden. Pongamos por caso los usos de las partículas discursivas *¿eh?* (o *eh*) del español y *éh* (o *eh*) del portugués de Brasil. Si bien es cierto que dichos marcadores poseen prácticamente la misma forma,

también lo es que la partícula ¿eh? del español expresa muchos más valores pragmático-discursivos que su equivalente *éh* (o *eh*) del portugués. En otros términos, el hecho de que la polifuncionalidad de ¿eh? sea mayor en español que la de su homónimo *éh* en portugués puede, en ocasiones –si el estudiante no posee un cierto dominio de los usos de *eh* en ambas lenguas–, dificultar tanto la producción como la comprensión de los discursos que los aprendientes brasileños de ELE e hispánicos de PLE tienen que llevar a cabo (NOGUEIRA DA SILVA, 2012, p. 343).

Muchos de esos problemas podrían ser solucionados con la ayuda del *Diccionario de Partículas Discursivas del Español* –DPDE– (BRIZ; PONS BORDERÍA; PORTOLÉS, 2008). Se trata de una herramienta electrónica útil y eficaz para la enseñanza y aprendizaje de los aspectos contrastivos referentes a muchas de las partículas discursivas del español y del portugués. Esta obra, a nuestro entender, reúne las características metodológicas que la enseñanza y aprendizaje de los MD, en una L2, requieren.

Así las cosas, el uso del DPDE para el análisis contrastivo entre las partículas del portugués y las del español puede ser de gran utilidad para su enseñanza y aprendizaje, no solo porque nos posibilita entender su papel en los discursos que producen los nativos brasileños y españoles, sino también porque ese diccionario nos ofrece una serie de aspectos relacionados con el contexto de uso de los MD en español, que nos pueden apuntar importantes directrices para buscar sus correspondientes equivalencias en portugués. Nos referimos, más bien, al modo como el DPDE organiza y caracteriza los MD del español, es decir, mediante unos apartados en los que las características de cada marcador se explican por un lenguaje sencillo próximo al lector y no por términos excesivamente técnicos que, desde luego, dificultarían su comprensión. Se trata de un modo de organización que se caracteriza de la siguiente manera: *Definición, Prosodia y Puntuación, Otros Usos, Posición, Sintaxis, Registro, Variantes Menos Frecuentes, Fórmulas Conversacionales, Partículas Semejantes y No es Partícula en*.

Ese modo de organización y explicación sobre los usos y características de los MD del español resulta un mecanismo de gran valor didáctico que sirve para que discentes y docentes puedan comprender de manera más clara el uso de esas partículas discursivas en español y, por consiguiente, encontrar equivalentes en portugués. Pongamos por ejemplo, las equivalencias que se refieren a los MD *¡ah!/ah, al final/afinal, bueno/bom, o sea/ou seja, además/ademais, a pesar de esto/apesar disso, con todo/contudo, por un lado...por otro lado/por um lado...por outro lado, no obstante/não obstante, por su parte/por sua vez, mejor dicho/melhor dizendo, por fin/por fim, por lo tanto/portanto, por lo visto/pelo visto, y punto/e ponto final*, etc. Este tipo de trabajo facilitaría la comprensión y el dominio del uso de unas unidades discursivas que, por lo general, se presentan con una gran polifuncionalidad y gran similitud formal en las referidas lenguas, lo que, consiguientemente, suele implicar la aparición de interferencias en el discurso de brasileños aprendientes de español y, de igual manera, de hispanohablantes estudiantes de portugués.

Consideraciones finales

La aplicación del uso de los MD en el campo de la enseñanza de ELE, tal y como puede apreciarse, es obvia y necesaria, pues si el alumno consigue un dominio aceptable de esas unidades discursivas, así como comprenderlas y usarlas adecuadamente, no solo conseguirá que su escritura y lectura en lengua española mejoren sensiblemente, sino que

también ganará, sobre todo, fluidez en los discursos orales que producirá. No obstante, será necesario –es más, parece ser una cuestión ineludible para el profesor de ELE– llevar a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el marco del discurso, empleando en la medida de lo posible muestras reales, materiales auténticos en los que el aprendiente vea y analice su funcionamiento. En este sentido, resulta particularmente rentable el trabajo en el aula con los MD en relación con los géneros y secuencias textuales (NOGUEIRA DA SILVA, 2011b).

De otro lado, ha de tenerse en cuenta que la información gramatical de manuales, gramáticas y diccionarios, no ofrece una descripción detallada ni una aclaración satisfactoria, y tampoco abarcadora de esas unidades discursivas¹. Si dichas descripción y aclaración se hicieran presentes, no solo servirían para fines didácticos como los relacionados con la adquisición de ELE, sino que también podrían convertirse en unas directrices importantes para traductores, editores y profesores, quienes se enfrentan al problema en torno a la sistematicidad de esas partículas. Por añadidura, sería útil, sobre todo, para los estudiantes, ya que la información más completa sobre esas unidades suele aparecer en los libros y artículos de lingüística dirigidos a especialistas –por lo general, lingüistas, profesores y otros profesionales del lenguaje– y supone una serie de conocimientos específicos previos, lo que la hace difícil de procesar para los alumnos.

En conclusión, el lector ya habrá intuido que, en este apartado, nuestro objetivo ha sido resaltar la importancia de tener en cuenta, en las clases de ELE, aspectos muy relevantes relacionados con la enseñanza de los MD. Con ello queremos hacer hincapié en lo relevante que es la búsqueda de soluciones para los problemas didácticos relacionados con la enseñanza de esas partículas en las clases ELE, así como de acercar el estudiante a la realidad y espontaneidad del español, con lo que daríamos un paso más en el largo camino que es, para un extranjero, aprender a comunicarse en esa lengua.

¹ Cabe destacar la existencia de dos importantes diccionarios de MD del español –además del DPDE del cual ya hemos comentado anteriormente– y de un manual específico sobre esas partículas discursivas. Nos referimos, respectivamente, al *Diccionario de partículas*, de Santos Río (2003), al *Diccionario de conectores y operadores del español*, de Fuentes Rodríguez (2009), y al manual *Practica tu español. Marcadores del discurso*, de Marchante Chueca (2008). Se trata, según nuestra opinión, de obras de referencia, en las que profesores y aprendices de ELE pueden apoyarse para entender y aprender a usar, con mayor destreza y convicción, los MD del español.

Referencias

- ACÍN, E.; LOUREDA, Ó. (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 2010, p. 689-746.
- BARLIBREA CÁRCELES, Á. La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE. En: PERDIGUERO VILLARREAL, H.; ALVAREZ, A. A. (eds.). *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, 2003, Burgos, p. 847-858. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es>>. Accedido el 10 feb. de 2016.
- BRIZ, A. Los conectores pragmáticos en el español coloquial (I): su papel argumentativo. *Contextos*, v. XI, n. 21/22, 1993, p. 145-188.
- _____. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel, 1998.
- _____. HIDALGO, A. Conectores y estructura de la conversación. En: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (eds.). *Marcadores del discurso: Teoría y Análisis*. Madrid: Arco-Libros, 1998, p. 122-142.
- _____. et al (coords.) *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. 2008. Disponible en: <www.dpde.es>. Accedido el 02 mar. 2016.
- CASADO VELARDE, M. *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco/Libros, 1993.
- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2001.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora, 1991.
- CUEVA LOBELLE, A. Los mecanismos de cohesión en el aula de ELE: los marcadores discursivos. *Revista lenguas en contacto y bilingüismo: Expresión de una realidad intercultural y multicultural*, 2008, p. 150-161. Disponible en: <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/Revista/PDF/09.Alberto_Cueva_Lobelle.pdf>. Accedido el 13 feb, 2016.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/Libros, 1996.
- _____. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros, 2009.
- _____. Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En: ACÍN, E.; LOUREDA, Ó. (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 2010, p. 689-746.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1986.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- LAHUERTA MARTÍNEZ, A. C.; PELAYO, M. F. Usos marginales de los marcadores del discurso. Su efecto en la comprensión lectora en español como lengua extranjera. En: *Revista Ibérica* 5, 2003, p. 49-68.
- LLORENTE ARCOCHA, M. T. *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca/Caja Salamanca y Soria, 1996.

MARCHANTE CHUECA, M. P. El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE. En: *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, 2005, Toledo, p. 1-10. Actas FIAPE. Toledo. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>>. Accedido el 08 ene, 2016.

_____. *Practica tu español. Marcadores del discurso*. Madrid: SGEL, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. En: CASTILHO, A. T. (org.). *O Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1986, p. 281-321.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros, 2008.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Los marcadores discursivos desde el punto de vista gramatical. En: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 1998, p. 19-53.

_____. PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. En: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, v. 3. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, p. 4051-4213.

_____. El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE. En: *XV Congreso Internacional de ASELE*. 2004, Sevilla, p. 53-70. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, 2005. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es>>. Accedido el 06 mayo 2016.

MONTOLÍO DURÁN, E. La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 1998, p. 93-119.

_____. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2001.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. *Elementos cinésicos e paralingüísticos nas narrativas orais paraenses*. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

_____. *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*. 2011. 565 f. Tese (Doctorado en Análisis del Discurso y sus Aplicaciones: Enseñanza del ELE) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011a.

_____. La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n. 9, 2011b, p. 57-83. Disponible en: <www.nebrija.com/revista-linguistica>. Accedido el 07 mar. 2016.

_____. El uso del Diccionario de Partículas Discursivas del Español para la enseñanza de los marcadores del discurso *Éh* del portugués de Brasil y *¿Eh?* del español. En: HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, C. et al (eds.). *La RED y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Andrés Martín, S. L., 2012, p. 343-353.

PONS BORDERÍA, S. *Conexión y conectores: Estudios de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia, 1998.

_____. Los conectores. En: BRIZ, A. et al (eds). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2004. 193-220.

_____. A functional approach to the study of discourse markers. En: FISCHER, K. (ed). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p.77-99.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

SANTOS RÍO, L. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso Española de Ediciones, 2003.

VÁZQUEZ VEIGA, N. Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos. En: SANTOS RÍO, L. et al. (eds.). *Palabras, norma y discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, p. 1153-1169.

La evaluación en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera: una reflexión sobre su esencia

Carlos Cernadas Carrera
UFPA (PA)

Introducción

Este trabajo es producto de una investigación cuyo objetivo fue analizar las implicaciones del trabajo del profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas que tratan específicamente la enseñanza de Lengua y Cultura Hispanófono en los Grados de Letras-Español en dos universidades – la *Universidade Federal do Pará* y la *Universidade da Amazônia*, situadas en la ciudad de Belém, en el estado de Pará (Brasil), responsables, según las disposiciones legales vigentes, de formar futuros profesores de esta lengua.

La opción metodológica adoptada en la investigación tuvo como fundamento los principios de la perspectiva cuantitativa considerando los presupuestos del paradigma fenomenológico, junto con procedimientos descriptivo-analíticos, bajo el planteamiento de la triangulación de métodos y sujetos como una forma de integrar los diferentes aspectos del estudio. Participaron como sujetos de la investigación profesores y alumnos de las dos instituciones. Los datos fueron recogidos vía análisis documental, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y entrevistas semiestructuradas. Las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios fueron trabajadas con procedimientos estadísticos descriptivos y las respuestas a las preguntas abiertas y las entrevistas fueron analizadas con procedimientos específicos del análisis de contenido.

En la referida investigación se sistematizaron una serie de dimensiones implicadas directamente en la dinámica de la práctica docente. Propongo, aquí, una aproximación a una de estas dimensiones, la evaluación, desde una perspectiva teórica general, con la intención de contribuir a la reflexión sobre esta cuestión en el ámbito de la formación del profesorado, en un contexto en el que los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, con frecuencia, dirigimos nuestra atención más a la búsqueda de informaciones sobre diferentes métodos o técnicas para la evaluación del aprendizaje que a realizar un análisis sobre la propia esencia y el significado del acto de evaluar.

La evaluación y sus intersecciones con el trabajo docente

En relación a la temática analizada, y a modo de preámbulo, considero adecuado señalar que, en la actualidad, la mayoría de las sociedades se encuentra inmersa en un escenario

caracterizado por complejos procesos de cambio en sus formas de organización, marcado por la transitoriedad y por la búsqueda de nuevas prácticas y de nuevos sentidos, que también ejercen su influencia en el campo de la educación. Esta situación viene afectando a los espacios de formación de individuos, lo que ha producido una cierta inquietud entre los docentes como consecuencia de la necesidad de reorganizar los sistemas de enseñanza.

En medio de esta situación, la evaluación se configura como una práctica social y política embebida de un conjunto de significados, en íntima relación con la realidad, que refleja la complicada dinámica de las relaciones de poder y que se caracteriza por representar un momento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desafortunadamente, existen claras evidencias de que el acto de evaluar, en muchos casos, ha perdido su esencia, dejando de ser percibido como un elemento necesario y valioso para lograr que el proceso de construcción del conocimiento resulte eficaz.

En la producción teórica sobre el tema se encuentran en diferentes autores (PERRENOUD ET AL, 1986; PERRENOUD 1993, 1999; HADJI, 1994; LUCKESI, 1995; ORTEGA OLIVARES, 1996; HOFFMANN, 1998 y LÓPEZ, 2001) alusiones a una serie de errores pedagógicos que guardan relación con concepciones que conciben el acto de evaluar como un instrumento para el ejercicio de una autoridad mal entendida, que establece juicios de éxitos y fracasos a partir de criterios imprecisos, con la finalidad de seleccionar, excluir y clasificar a los individuos mediante exámenes, notas, aprobados y suspensos. Esta realidad es una constatación de que las relaciones de poder evidentes en el contexto social permean, también, los ambientes escolares.

Para que la evaluación deje de ser entendida como un mecanismo de exclusión es necesario que se someta a un proceso de resignificación, comprendiendo que debe formar parte de una práctica pedagógica mediadora y emancipadora, en íntima conexión con otras dimensiones de una dinámica de trabajo docente más amplia.

Indudablemente, los procesos de formación de profesores, también en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera, no deben ser ajenos a estos cambios, propiciando que los futuros docentes reflexionen sobre la importancia de la variedad, el alcance y la calidad de las decisiones y herramientas de evaluación adoptadas, ya que el proceso evaluador debe ser entendido, principalmente, como un mecanismo para la obtención de informaciones sobre el progreso de los estudiantes en relación a los objetivos establecidos.

Por tanto, el proceso evaluador debe alejarse definitivamente de planteamientos más tradicionales en los que el alumno conoce el mundo mediante las informaciones que le son transferidas por el profesor, que es quien decide qué contenido es importante y útil, configurándose en un mero receptor pasivo, en un acumulador de conocimientos al que se le exige, en el momento de la evaluación, la repetición automática de las informaciones que fueron tratadas por el profesor, quien solicita el contenido sin admitir cambios ni modificaciones.

Este enfoque tradicional representa lo que Paulo Freire (1975) denominó *educación bancaria*, caracterizada por transformar al alumno en un depósito de contenidos, al que se le exige, sobre todo, una gran capacidad de memorización. En este tipo de educación el énfasis metodológico recae en las clases expositivas y el proceso de evaluación se centra, casi exclusivamente, en la reproducción de contenidos mediante exámenes, característica de un sistema de medida que da énfasis al producto y no al proceso. Además, la interacción entre alumno y profesor se produce de una forma vertical, jerarquizada, erigiéndose el docente en el único detentor de todo el poder de decisión, en

medio de un ambiente académico en el que las posibilidades de cooperación son casi inexistentes.

Desde esta perspectiva tradicional, la evaluación significaría, únicamente, la capacidad de repetir en exámenes lo que el profesor enseñó en clase. Así, si el alumno suspende, la responsabilidad es enteramente suya por no haber prestado atención, por no haber asistido a clase o por no haber estudiado lo suficiente, por lo que el docente se encontraría libre de responsabilidad en el resultado final del proceso de enseñanza. De este modo, el acto de evaluar, en opinión de Oliveira (2008), pierde su esencia, pues deja de funcionar como un resorte que facilita el crecimiento del alumno en sus múltiples dimensiones y que permite una adecuada construcción del conocimiento en base a los contenidos trabajados en el aula.

Como estoy tratando de explicar, en el espacio educativo, la evaluación se viene conformando en una práctica social y política, impregnada de unos determinados valores que se establecen en función de los momentos vividos por la sociedad. De esta opinión es Dalben (1994), quien apunta a que las instituciones de enseñanza se constituyen, generalmente, como lugares que reflejan prácticas y rutinas que están influidas por sistemas de creencias y valores que a veces no son identificados por los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación también reproduce la compleja estructura social y las complejas relaciones de poder y de autoridad.

Por ello, el profesor ha de ser cuidadoso con la interpretación que realice de su autoridad en el aula, ya que su uso exacerbado puede generar situaciones de conflicto, dado que se corre el riesgo de que el docente utilice su posición jerárquica para administrar autoritariamente la clase. A partir del eje recompensa-punición-evaluación, el profesor encuentra frecuentemente medios para controlar a sus alumnos, reforzando un modelo de alumno sumiso que acepta lo que dice el profesor sin cuestionar. Sobre esto, Freire (1996, p. 104) nos ofrece una excelente lección cuando declara que “la autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inacción, en el silencio de los silenciados, sino en el alborozo de los inquietos”¹.

En contextos autoritarios, la evaluación puede acabar transformada en un proceso doloroso y angustiante, que lleva a los alumnos a experimentar momentos de desesperación, en los que el profesor asume la postura de un juez que se concentra en dictar sentencia, generando profundas inseguridades, que son consecuencia de un proceso que solo estigmatiza y que no considera toda la riqueza generada en el recorrido de la construcción del conocimiento.

Muy por el contrario, la evaluación se debe configurar en un momento en el que se dé prioridad al espíritu crítico y a la creatividad colectiva, y que debe constituirse, como bien apunta Saúl (1988, p 62), en un movimiento emancipador: “La emancipación prevé que la consciencia crítica de la situación y el proponer alternativas para solucionarla constituyan elementos para la lucha transformadora para los diferentes participantes de la acción”². Y es que un tipo de relación en que la que el profesor manda y el alumno obedece, en la que el profesor habla y el alumno únicamente escucha, lleva al proceso de enseñanza-aprendizaje a un camino de tensiones y de problemas constantes.

¹ “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos”. Traducción del autor.

² “A emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da ação”. Traducción del autor.

Es necesario, por tanto, cambiar de paradigma, pues como explica Hoffmann (1998, p. 38-39), “la acción evaluadora merece una interpretación cuidadosa y amplia de las respuestas del educando frente a cualquier situación de respuesta, así como la visión de acompañamiento, no como un camino de certezas del profesor”¹. Se sabe que los alumnos no son meros receptáculos de informaciones que se depositan automáticamente, sino que son seres que reflexionan y que deben tener libertad de pensamiento para comprender la dimensión del porqué y del para qué están aprendiendo.

Para que la evaluación no se transforme en un mecanismo de exclusión, es necesario que se le dote de un nuevo significado como parte de una práctica pedagógica mediadora y emancipadora, sin desconectarla del resto del proceso del trabajo docente. Por ello, ninguna discusión curricular puede negar el hecho de que todo aquello que se propone y que se desarrolla en el aula debe ser susceptible de ser evaluado como parte integrante de los objetivos a alcanzar.

Para hacer que el aprendizaje sea significativo, la educación debe potenciar aquellos procesos en los que el profesor asuma la figura de facilitador y se muestre como una persona real ante los alumnos y no como un mero mecanismo a través del cual el conocimiento es simplemente transferido, demostrando respeto e interés por su desarrollo. De este modo, los alumnos aprenderán a valorar de forma positiva su proceso de aprendizaje y establecerán una relación satisfactoria con el profesor y con los conocimientos trabajados, consiguiendo que el intercambio de ideas sea mayor y contribuyendo de mejor modo al éxito de su aprendizaje, que tendrá un efecto más duradero.

En esta misma línea de pensamiento, Vasconcelos (1998) considera la necesidad de desarrollar una acción pedagógica participativa en la clase que potencie la capacidad de pensamiento del alumno por medio de la presentación de problemas, con el fin de incentivarlo a que interactúe con sus compañeros, una interacción que va más allá de la simple yuxtaposición de ideas y participaciones. El autor destaca, también, la importancia de una adecuada actitud del profesor en el sentido de incentivar la participación del alumno y de considerar las experiencias que haya podido experimentar con anterioridad, ya que las relaciones interpersonales, el respeto, la acogida, el dar valor al descubrimiento, a la creatividad y a la participación, son procedimientos que permiten rescatar las instituciones de enseñanza como espacios democráticos de construcción del conocimiento.

Encuentro importante resaltar que el proceso evaluador tiene que acompañar la dinámica del trabajo docente en su conjunto, debiendo estar en íntima conexión con los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, con la planificación propuesta, con los objetivos establecidos, con los contenidos trabajados, con la metodología seguida y con los recursos didácticos empleados, considerando, además, la importancia del clima relacional en el aula y de las condiciones de infraestructura de los espacios en los que interactúan profesores y alumnos. En este sentido, Richards y Rodgers (2001, p. 153) explican:

(...) la evaluación se refiere a los procedimientos para la obtención de datos sobre el desarrollo, la efectividad, la aceptación y la eficacia de un programa de lengua con el propósito de tomar decisiones (...)

¹ “a ação avaliativa merece uma interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do educando frente a qualquer situação de resposta, assim como a visão de acompanhamento, não como um caminho de certezas do professor”. Traducción del autor.

Además, la evaluación puede considerar la manera en que se relacionan los profesores, los alumnos y los materiales en la clase, y en qué medida perciben los profesores y los alumnos los objetivos, los materiales y las actividades del programa.

Con relación a la necesidad de que la evaluación acompañe la dinámica del trabajo docente, destaco la relevancia de los tres diferentes momentos del acto de evaluar, comenzando por la *evaluación diagnóstica* como procedimiento necesario cuando se pretende tener una visión previa de la situación del grupo de alumnos, de su realidad, de su bagaje intelectual anterior y de las competencias y habilidades que ya han adquirido, con la intención de dirigir o redirigir la planificación.

Esta evaluación diagnóstica no se refiere únicamente a la que se realiza al inicio del curso, sino que se ha de hacer siempre que se inicia una nueva unidad temática. Entre los instrumentos de obtención de las informaciones necesarias para esta evaluación en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, Vera (2001) destaca los informes de otros profesores que hayan trabajado con el grupo; las actividades, pruebas y ejercicios que reflejen los conocimientos que tienen sobre la lengua meta; y la observación realizada por el profesor en el aula para detectar las necesidades y lagunas de los alumnos, con el fin de establecer las medidas necesarias para subsanar eventuales fragilidades.

También es necesario subrayar el destacado papel que tiene la *evaluación formativa*, que es la que se desarrolla en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo acompañar y reorientar las situaciones que se vayan produciendo. Este es un procedimiento evaluador que supone una reflexión significativa por parte del profesor, pues el objetivo no sería evaluar el resultado de dicho proceso sino el recorrido realizado.

En este tipo de evaluación se defiende una nueva concepción de trabajo pedagógico, alterando la perspectiva tradicional que entiende la enseñanza como una mera transmisión del conocimiento, abandonando, de este modo, la prescripción del saber y trabajando mediante su descripción, teniendo como eje vertebrador la interacción permanente entre profesor, alumno y conocimiento.

Así, el sentido de la evaluación conlleva un ejercicio de investigación continuo y dinámico de la relación pedagógica como un todo. Al profesor le compete acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, recogiendo informaciones sobre el alumno y registrando, cuidadosamente, sus posibilidades y necesidades. Este momento supone un desafío para el profesor, ya que implica que este analice las situaciones reales de aprendizaje y detecte aquellos discentes que merecen mayores esfuerzos pedagógicos, lo que exige una continua revisión de los procedimientos didácticos.

Comparto la opinión de Freire (1975), quien explica que la evaluación así comprendida consiste en una práctica educativa contextualizada, flexible y orientada a la actividad educativa, que debe tratar de respetar el ritmo individual de cada alumno, de manera continua y dialógica. En este sentido, el objetivo de todo educador debe ser perfeccionar su praxis evaluadora, teniendo como norte la calidad del aprendizaje, con la intención de que todos consigan un mayor grado de competencias en función de sus posibilidades reales.

Desde esta perspectiva, difícilmente podremos comprender el verdadero significado de la evaluación formativa si no nos deshacemos de prácticas pedagógicas que impiden conseguir un clima de respeto mutuo entre profesor y alumno, de colaboración y de compromiso con un objetivo común, que son condiciones indispensables para que la

actuación docente pueda adecuarse a las necesidades de una formación que considere las posibilidades reales de cada alumno y que desarrolle todas sus capacidades.

Por último, los modelos evaluadores más extendidos en las prácticas pedagógicas son los que están relacionados con procedimientos característicos de la *evaluación sumativa*, que es aquella que se realiza al final de un proceso y que tiene como finalidad primordial la clasificación.

En este tipo de evaluación destaca el examen como uno de los instrumentos más frecuentes de evaluar el aprendizaje. Sobre esta cuestión, Luckesi (1995, p. 88) revela que “el examen pasa a ser un instrumento de medida de recogida de datos cuantitativos, que atribuye la nota como un juicio de valor para suspender o aprobar al alumno”.¹ Por tanto, se debe ser consciente de que es un procedimiento de marcado carácter selectivo y excluyente, que tiene por finalidad clasificar a los discentes.

El hacer exámenes y el asignar notas, por sí solos, se configuran como actitudes ingenuamente reduccionistas. Estas acciones conducen a una jibarización del proceso evaluador, restringiéndolo a una serie de simples procedimientos poco fiables que no producen una verdadera reflexión sobre la práctica evaluadora. Así, la evaluación tradicional, exclusivamente por exámenes, puede resultar injusta, pues en ella puede aprobar quien no sabe y suspender quien sabe. Este tipo de situación es descrita por Ferreira (2002, p. 42) del siguiente modo: “el profesor imparte la materia, aplica un test o examen, muchas veces realizado en una situación marcada por la ansiedad, atribuye la nota y concluye el acto de evaluar”². En estos casos, la evaluación quedaría reducida a exigir aquello que el alumno memorizó, usando la nota como un simple instrumento de control de la situación aunque implique suspender injustamente a algún alumno. En este sentido, es necesario recordar que “el suspender tiende a interpretarse mucho más como una derrota que impide avances que como un desafío que provoca intentos de superación”³, (ROMÃO, 2001, p. 89).

En contraposición a esta concepción de evaluación, la UNESCO (1998) recomienda que los métodos pedagógicos estén asociados a nuevos instrumentos de examen, que trabajen no sólo con la memoria, que no deja de ser un elemento facilitador del pensamiento crítico, por tanto primordial en la asimilación de conceptos clave, sino con otras habilidades intelectuales relacionadas con el trabajo práctico y la creatividad.

También en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras suelen encontrarse concepciones que priman la evaluación cuantitativa, basada en resultados concretos, en la que los exámenes y los test son los instrumentos más empleados para obtener informaciones sobre el aprendizaje de los alumnos, entendido como producto final, y que valoran, mayoritariamente, el aprendizaje memorístico.

En relación con esta cuestión, considero necesario mencionar que cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje se confiere demasiada importancia a la memoria no se puede esperar demasiado de la evaluación. Cuando la memoria es valorada en detrimento del razonamiento lógico, se defiende, aunque sea de modo no intencionado, la homogeneización de las experiencias adquiridas por los alumnos, asimiladas de forma

¹ “a prova passa a ser um instrumento de medida de coleta de dados quantitativos, que atribui a nota como um juízo de valor para reprovar ou aprovar o aluno”. Traducción del autor.

² “o professor dá a matéria, aplica um teste ou prova, muitas vezes realizado em situação de ansiedade, atribui a nota e encerra o ato de avaliar”. Traducción del autor.

³ “a reprovação tende a ser interpretada muito mais como derrota que impossibilita avanços do que como um desafio que provoca as tentativas de superação”. Traducción del autor.

automatizada, sin la debida comprensión y desaprovechando la posibilidad de que construyan un conocimiento crítico y reflexivo.

Por ello, es necesario reconsiderar las concepciones más tradicionales de evaluación puesto que, conforme López (2001, p. 183), “si bien pueden proporcionarnos, en parte, informaciones para evaluar al alumno, no es suficiente para indicarnos ciertos logros alcanzados por los mismos”. La autora aboga por emplear otros medios de obtener información sobre el proceso que provean datos de índole cualitativa, basados, generalmente, en la observación. Y es que adoptar procedimientos evaluadores limitados implica alejarse de lo que se debe esperar de un verdadero proceso evaluador, que ha de servir como una reflexión sobre el nivel de la calidad del trabajo escolar del profesor y de los alumnos y como un modo de obtener informaciones cualitativas sobre datos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de ayudar y orientar al profesor a tomar decisiones.

Entre los diferentes instrumentos de evaluación que pueden emplearse en el aula destacan los diarios de clase, los anecdotarios, las grabaciones, las hojas de observación, los portfolios y, también, los observadores externos. Este tipo de instrumentos están relacionados, en muchos casos, con observaciones más informales, como la reflexión cotidiana sobre uso de la lengua por parte de los alumnos, sobre sus actitudes, sobre sus intereses, sobre el modo en que resuelven las actividades y sobre sus respuestas a las elecciones metodológicas. Estas informaciones son de extrema importancia para entender el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para poder tomar las decisiones adecuadas para que resulte más eficaz.

No se está defendiendo, no obstante, la necesidad de desterrar el examen del proceso evaluador, sino que se trata de entender cuál es su cometido, asignándole el espacio que le corresponde dentro de un conjunto más amplio de herramientas evaluadoras. En opinión de Ortega Olivares:

Es fácil imaginar la variedad, en alcance y calidad, de estas decisiones y de los mecanismos de evaluación que se les asocian. En efecto, mediante la realización de la correspondiente prueba, el profesor podrá disponer de información sobre el progreso real de sus estudiantes, sobre la eficacia de determinada actividad, etc., o podrá establecer un diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas, sobre el nivel alcanzado en cierto momento respecto de alguna especificación de los objetivos, etc.; podrá, incluso, si está interesado en cómo se adquiere una lengua en el aula, sustentar o desechar hipótesis sobre los múltiples aspectos de tal proceso (ORTEGA OLIVARES, 1996, p. 22).

Así, todas las formas de enseñar pueden resultar adecuadas, siendo el profesor el responsable de optar por aquellas que puedan revelar de mejor modo el proceso de aprendizaje. No obstante, se debe superar, eso sí, la concepción tradicional que entiende la evaluación como la necesidad de clasificar, aprobar o suspender. El objetivo último de la evaluación debe consistir, muy por el contrario, en un modo de incidir sobre aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando especialmente cuestiones que se refieren a la intervención del profesor dentro de un proyecto curricular más amplio, en la organización del trabajo escolar y en la función educadora, socializadora y cultural de la institución de enseñanza.

Por otro lado, vinculado a la evaluación del aprendizaje, entiendo necesario abordar la cuestión del error en el aula. Con relación a ello, es conveniente que el docente

reflexione sobre su modo de trabajar los errores del alumno detectados en el proceso evaluador. Su análisis le permitirá buscar alternativas para solventar las dificultades, contribuyendo a mejorar la calidad del proceso. Estas alternativas han de pasar por proponer nuevas tareas a los discentes, pues el error no debe significar un punto final, sino una oportunidad de avanzar hacia la superación.

Sobre el tratamiento de los errores en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, concepciones más tradicionales los enfocaban como algo a evitar, pues no se encontraba nada positivo en ellos. Posteriormente, autores como Selinker (1972) y Corder (1978) comenzaron a percibirlos como una especie de estrategia de aprendizaje empleada por los estudiantes de lenguas, muchas veces relacionada con las interferencias de la lengua materna en la lengua meta. Bajo esta nueva perspectiva, los errores pasaron a identificarse con oportunidades para el aprendizaje del alumno.

Para el éxito en este proceso, los docentes siempre deben discutir con los alumnos los resultados de la evaluación, acompañando su progreso y asesorándolos en sus dificultades. Los errores señalan que algo no va bien y que necesita ser retomado, debiéndose comprometer con un nuevo trabajo, con nuevos descubrimientos y con caminos diferentes que lleven a una mejor calidad en la construcción del conocimiento, representando peldaños imprescindibles en el camino hacia el aprendizaje y que deben ser tratados por el profesor de forma didáctica y no como elemento de punición. Desde esta perspectiva, los errores representan una de las piedras angulares en las que se fundamenta el proceso evaluador.

Conclusión

Como ha quedado evidenciado, la evaluación constituye una dimensión indispensable dentro de la dinámica del trabajo docente, y representa un camino a recorrer entre un punto de partida y un punto de llegada. En este transcurso, es necesario verificar si el trayecto conduce realmente a la meta y, también, si algún alumno ha parado de caminar por no conocer el sendero a seguir o por haber tomado la dirección equivocada. Esa información en relación con su progreso es la que debe recoger el proceso evaluador, una información muy valiosa tanto para profesores como para alumnos.

Bajo una concepción tradicional, la evaluación se suele emplear como instrumento de poder, como un mecanismo para disciplinar o castigar y como un dispositivo de control social. Desde esta óptica, se configura como una herramienta usada para clasificar a los alumnos conforme a un nivel de aprendizaje cuantificado, evaluado exclusivamente por el docente y medido únicamente en términos cuantitativos, es decir, verificando las respuestas sobre el contenido estudiado. Esta práctica evaluadora potencia la pasividad del discente, prioriza la capacidad de memorización y no la de reflexión, y resalta la reproducción de valores y de prácticas sociales conservadoras y excluyentes, lo que tiene como consecuencia, la mayoría de las veces, la desmotivación del alumnado.

Sin embargo, la práctica de la evaluación desde una perspectiva constructivista, dialógica y emancipadora, está más preocupada en la transformación y en la superación del autoritarismo, promoviendo la autonomía del alumno en el proceso de construcción del conocimiento. Esta perspectiva considera la evaluación como un proceso de descripción analítico y crítico de una determinada realidad, con el objetivo de transformarla, proporcionando a los sujetos la posibilidad de librarse de condicionamientos determinantes.

Uno de los principales caminos para conseguirlo es aclarar a los alumnos cuáles van a ser los procedimientos evaluadores que se considerarán, lo que ha de hacerse al inicio del proceso, pues la evaluación no debe plantearse como una caja de sorpresas. Asimismo, deben adecuarse, mayoritariamente, al modo en que los contenidos fueron enseñados, debiendo solicitarse únicamente aquellos que se trabajaron en el aula, con el objetivo de que los resultados de la evaluación representen adecuadamente el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, el acto de evaluar se configura en un momento que contribuye al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y en un modo de auxiliar al crecimiento del alumno. Es necesario que deje de ser considerado como un mecanismo de exclusión y pase a ser concebido como parte de una práctica pedagógica más amplia, en íntima conexión con el resto del proceso.

Entiendo la evaluación como un cometido del profesor, quien debe practicarla de forma coherente con la práctica pedagógica que desarrolla, pues su verdadero sentido reside en que a partir del momento en que las informaciones son valoradas, permite decidir los futuros caminos que se van a recorrer, con el fin de asegurar que el alumno disfrute de oportunidades para un aprendizaje de calidad. Además, se debe comprender como una práctica que recorre toda la acción educativa.

El acto de evaluar se configura, así, en un momento de aproximación entre profesor y alumno que tiene como finalidad intensificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se alcancen los objetivos propuestos. En este sentido, Luckesi (2003) explica que la evaluación debe ser concebida como:

(...) un acto amoroso en el sentido de que la evaluación, por sí misma, es un acto acogedor, integrador, inclusivo. La evaluación tiene por base el acoger una situación para entonces (y solo entonces), ajuiciar su calidad, teniendo en cuenta darle un soporte de cambio, si fuese necesario¹ (LUCKESI, 2003, p. 172).

Se manifiesta, de este modo, una intención de crecimiento mutuo, es decir, el profesor trata de conseguir que los alumnos aprendan teniendo en cuenta la individualidad y respetando el estilo y el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos y los discentes, por su parte, se comprometen de un modo más evidente en su propio aprendizaje.

Por último, el docente ha de entender, reflexionando desde una perspectiva más elevada, que para evaluar adecuadamente no basta con poseer unos determinados conocimientos y dominar diferentes técnicas de evaluación, sino que necesita realizar, además, una profunda reflexión sobre la educación que quiere promover, sobre el profesional que quiere formar y sobre la sociedad que quiere construir. Exige, asimismo, tener muy clara la idea de que la evaluación educativa no es un fin en sí misma, sino un medio, y que está delimitada por la teoría y por la práctica que la rodea y que no se da en un vacío conceptual, sino que está enmarcada por un modelo teórico del mundo de la educación que se refleja en la práctica pedagógica. Considero que esta es la concepción de evaluación que debería acompañar los procesos de formación de los futuros docentes de español.

Con este trabajo pretendo contribuir a la reflexión sobre la práctica pedagógica en los Grados de Letras-Español, ayudando a encontrar posibilidades concretas de cambio

¹ “um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação tem por base acolher uma situação para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”. Traducción del autor.

ante las dificultades que se presentan, fomentando, con ello, la revitalización de los actos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- CORDER, P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- DALBEN, Â. I. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, L. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LÓPEZ, G. La enseñanza de lenguas extranjeras en primaria: evaluación del proceso y de los aprendizajes. In: CHASCO, J. (Coord.) *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 167-193.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- OLIVEIRA, I. E. *Memórias de alunos e reflexões de professores: ressignificando a avaliação da aprendizagem*. Relatório de pesquisa. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.
- ORTEGA OLIVARES, J. Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales. In: *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, VI, 1996, León. Actas, León, Universidad de León, 1996, p. 19-33.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993, p. 171-191.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, P. et al. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SELINKER, L. Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, 3, 1972, p. 209-231.
- UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción, *Conferência mundial sobre educação superior*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.
- VERA, J. L. La evaluación: una reflexión acerca del *currículum*. In: LÓPEZ TELLEZ, G. *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Madrid:

Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 117-137.

Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade

Daniel Mazzaro
UNIFAL (MG)

Considerações iniciais

Quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e dedicou um capítulo de seu volume dos Temas Transversais à *Orientação Sexual* (BRASIL, 1998), seguramente não supunha que quase vinte anos depois o debate a respeito de gênero e sexualidade no ensino tomaria as proporções que temos visto hoje. De fato, o documento de 1998 que tem como objetivo “contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 287), parece mais uma previsão dos tempos atuais que um texto orientador, pois, ao invés de se discutir o tema, querem ignorá-lo, ocultá-lo e reprimi-lo das salas de aula.

O motivo não parece ser outro senão a desinformação. A começar pelo termo que tem sido usado, *ideologia de gênero*, subtendendo que falar das sexualidades ditas *transviadas* significa ensinar, ou melhor, inculcar uma cultura fora do padrão social. Aliás, a própria ideia de ensino fica comprometida com esse pensamento: o compromisso com a construção da cidadania e de uma educação “voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1998, p. 17) se abala e é criado um hiato na informação, na problematização e no debate de um assunto que urge na sociedade e, principalmente, na vida dos adolescentes. Essa desinformação se amplia ao ignorar que o papel da escola não é o de julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece, mas sim o de “abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar” (BRASIL, 1998, p. 305).

Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira, mais que para uma instrumentação linguística, contribui para a interação social do estudante por meio da linguagem, para o aguçamento de sua sensibilidade sociodiscursiva e para o desenvolvimento da confiança do aprendiz a fim de que ele enfrente os desafios que encontra por viver em uma sociedade que gira em torno da linguagem. Tomando como base a língua enquanto atividade funcional, ou seja, regulada pelas estruturas sociais, estudá-la e aprendê-la significa tomá-la enquanto prática social que só existe vinculada ao espaço físico e cultural em que vivem seus usuários, o que significa a existência de uma estreita e inexorável reciprocidade entre ela, a sociedade, a história e a cultura (ANTUNES, 2007). Nesse sentido, o ensino de uma língua estrangeira deve levar em conta todos esses elementos e não se fixar apenas nas estruturas gramaticais.

Levando em consideração o que até agora explicitamos, este texto tem como objetivo apresentar aos (futuros) professores de espanhol alguns elementos teóricos e práticos para o tratamento das identidades de gênero e sexualidade em sala de aula. Justifica-se a importância do tema nas aulas de língua porque partimos do ponto de vista de que é através da linguagem, de forma geral, que as identidades são construídas¹. Esse ponto de vista, entretanto, não é unânime na literatura; pelo contrário, estudos que se iniciaram na segunda metade do século XX com pesquisadores que viam a importância da linguagem na formação da subjetividade, do sujeito e do próprio corpo, como Lacan e Foucault, para citar alguns poucos exemplos, foram responsáveis por esse giro teórico que considera o ser humano constituído não apenas pela biologia, mas também, e fundamentalmente, pela psique e por elementos sócio-históricos. A partir desses estudos, o chamado multiculturalismo em sua versão pós-estrutural, pós-moderna e pós-colonial passou a tecer implacáveis críticas às políticas da modernidade por estas estarem baseadas no contato entre sujeitos supostamente livres e autônomos. As aspas se devem ao fato de que é exatamente nesse momento que os movimentos feministas denunciam que as teorias e práticas políticas baseadas na Ilustração necessitaram da exclusão das mulheres para constituir-se como tais.

Para que possamos entender melhor essa perspectiva, na primeira seção deste item, com base na obra *El género del multiculturalismo* da filósofa argentina María Luisa Femenías (2007), abordaremos os conceitos de multiculturalismo e, a partir dessa reflexão, traçaremos uma definição de identidade que manejaremos neste trabalho.

Na seguinte seção, introduzo especificamente os temas deste trabalho levando em conta o ponto de vista da filósofa estadunidense Judith Butler (2010), expoente de uma teoria que toma como ponto de partida diferentes estudos de Foucault, Lacan, Freud, Derrida, Nietzsche, Deleuze, dentre outros. Segundo a autora, os sujeitos só podem ser inteligíveis porque são “resultantes de um discurso amarrado por regras e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística” (BUTLER, 2010, p. 208), incluindo, dessa forma, os gêneros e as sexualidades. A escolha da perspectiva de Judith Butler (2010) se deve ao fato de ela localizar na linguagem o ponto de sustentação, origem e continuidade das identidades, inclusive as de gênero, vistas como biologicamente determinadas. Dessa forma, as regras a que ela se refere podem ser percebidas em diferentes textos/discursos² e, a partir dessa concepção, daremos alguns exemplos que servem como reflexão e também como sugestão para futuras atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Entretanto, o foco que daremos não será apenas na temática desses materiais que traremos para ilustrar, mas também na forma, isto é, nas estratégias textuais e discursivas as quais os sujeitos comunicantes lançam mão para alcançar seu objetivo comunicativo e construir uma imagem de si e do objeto de fala. Assim, servimo-nos de uma perspectiva de língua enquanto atividade funcional, conforme explicamos anteriormente, e traçamos relações teóricas e práticas com as estratégias discursivas, ou seja, com os dispositivos da linguagem utilizados pelo sujeito para materializar seu propósito comunicativo de maneira a obter certos efeitos, como seduzir e persuadir o interlocutor.

¹ Concordo com Fiorin (2003) que a língua é uma maneira particular pela qual a linguagem se apresenta, sendo esta uma faculdade de poder construir mundos. No caso das identidades, acredito que elas se fazem e se mantêm por meio de outras linguagens além da língua, como os usos do corpo.

² Consideraremos *texto* a materialização icônica (verbal, imagética, gestual etc.) de um *discurso*. Este, por sua vez, se refere à manifestação da linguagem enquanto ato, ou seja, o discurso não esgota sua significação em sua forma explícita, pois significa algo que é relativo ao contexto sócio-histórico.

Multiculturalismos e identidades

Embora o termo *multiculturalismo* seja bastante usado por diversos pesquisadores, quase nenhum deles apresenta em suas obras a definição que manejam, conforme resume Femenías (2007). O que parece ser comum a quase todas as manifestações desse termo na literatura (por exemplo, DE MIGUEL (2004), REX (1996), BAUMANN (2001) e LEVY (2003)), entretanto, é sua localização no conflito social em torno do que denominamos como *novos movimentos sociais*, incluindo, dessa forma, o ecologismo, o feminismo, os movimentos LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), os movimentos de jovens, os pacifistas e os movimentos étnicos. Todos esses movimentos, pelo menos na atualidade e de forma geral, possuem o histórico da marcação da distribuição desigual tanto da autoridade (ou do poder) entre pessoas e grupos, como também de reconhecimento entre os diferentes grupos e indivíduos que conformam uma sociedade. Essa marca de falta de reconhecimento, como era de se esperar, gera objetivos de reconhecimento identitário, principalmente por parte de grupos invisibilizados ou discriminados na ordem sociopolítica.

O conceito de *identidade*, assim como o de *multiculturalismo*, também possui uma imensidade de definições que variam, em ambos os casos, de acordo com os supostos filosóficos sobre os quais se baseiam. Entretanto, seja qual for a definição dada, *identidade* passa a ser o núcleo desses movimentos *multiculturais*. Em uma revisão da literatura, Femenías (2007) percebe a existência de três redes que abarcam zonas conceituais de amplitude diversa a respeito do termo *multiculturalismo*, e *identidade* se localiza na terceira rede. A primeira gira em torno, basicamente, das definições de *cultura*, *heterogeneidade*, *pluralismo* e *diversidade*; a segunda rede trata das definições de *cosmopolitismo*, *igualdade*, *universalismo* e *cidadania e direitos*; finalmente, a terceira rede, que abarca as posições denominadas *pós* e à qual a pesquisadora se detém em sua obra, traz à luz as definições de *diferença*, *identidade* e *reconhecimento*. Obviamente, os termos que aparecem nas duas primeiras redes são, de alguma forma, resgatados nessa última para que o termo *multiculturalismo* seja compreendido, ou melhor, debatido sob o viés pós-moderno, pós-estruturalista e pós-colonial.

Como seguiremos essa última rede para este trabalho, parto da definição de *cultura* proposta por Benhabib (2006) e resumida por Femenías (2007, p. 42), a saber, que se trata do “conjunto significativo e representacional das práticas humanas, que implica organização, atribuição, divisão interna de relatos em conflito e diálogo intra e extraculturais”. Esse sentido atribuído ao termo em questão leva a uma importante reflexão: a homogeneização e a essencialização dos grupos se deve, frequentemente, à construção de coerência e estabilidade que um observador social externo faz. Como consequência, essa heterogeneidade percebida leva a julgamentos de valores, por um lado, e à estatização dessas culturas, por outro. Nesse sentido, mais que apreender a diversidade racial, étnica, sexual, de gênero e cultural, o multiculturalismo pós-moderno implica a sensibilidade com respeito à diversidade, de modo que o universalismo moral e político não seja incompatível nem irreconciliável com o reconhecimento e o respeito a certas formas da diferença e sua negociação democrática.

A identidade, seguindo essa esteira, abarca a diferença, diferença essa que é compreendida não como uma noção unívoca, mas como caráter distintivo que remete àquilo que é próprio ou específico da etnia, da cultura, da classe, do sexo, da religião etc. Ao invés de conotar inferiorização, reivindica-se o reconhecimento de todas e cada uma

das diferenças, das especificidades de um grupo ou um indivíduo que é marcado por essa diferença. Essa reivindicação da identidade enquanto identificação como membro de um grupo a partir de uma característica diferenciadora, entretanto, deve estar aberta para a canalização de outros elementos para que o grupo mantenha a identidade da/na diversidade.

O reconhecimento identitário pós-estruturalista parte do ponto de vista do filósofo George W. F. Hegel (1992) de que o desejo é um “incessante esforço humano para superar diferenças externas, um projeto para se tornar um sujeito autossuficiente e para quem todas as coisas aparentemente diferentes finalmente emergem como características imanentes do próprio sujeito” (BUTLER, 1999, p. 6). Nesse sentido, o desejo é um movimento, e isso quer dizer que o sujeito não pode se conhecer instantânea ou imediatamente, mas requer mediação para entender sua estrutura, o que leva Hegel (1992) a entender que tanto a singularidade como a universalidade da percepção do ser não sejam vistas como essências, mas como momentos da consciência-de-si, como abstrações ou diferenças. Assim, a consciência-de-si “é a reflexão, a partir do ser do mundo sensível e percebido; é essencialmente o retorno a partir do ser-Outro” (HEGEL, 1992, p. 120). Ou seja, o sujeito aprende que seu reflexo compartilha uma estrutura comum com parte do mundo que ele reflete, com uma relação anterior e constitutiva que condiciona a possibilidade de reflexão e que, por sua vez, o objeto de reflexão não é outra coisa senão essa própria relação. O sujeito hegeliano, dessa forma, “não é um sujeito autoidêntico que viaja presunçosamente de um lugar ontológico¹ para outro; ele é suas viagens, e é todo lugar no qual encontra a si mesmo” (BUTLER, 1999, p. 8); ele é sempre, portanto, suas ações.

Seguindo esse raciocínio, pensadores da terceira rede conceitual do multiculturalismo, como é o caso da filósofa estadunidense Judith Butler (2010) que citamos no parágrafo anterior, entendem a identidade enquanto um conjunto de performatividades. Nessa perspectiva, o sujeito é culturalmente enredado e negocia suas construções, inclusive aquelas que constituem os atributos de sua própria identidade. Partindo das pesquisas de John L. Austin (1962), que constatou que “muitos enunciados que parecem declarações não são destinados completamente, ou apenas destinados em parte, para registrar ou transmitir informações simples sobre os fatos” (AUSTIN, 1962, p. 2), mas que, na verdade, no caso dos atos performativos, “ao dizer certas palavras, nós estamos *fazendo* algo” (*idem*, p. 13), Butler (2010) considera que a identidade, de um modo geral, constrói-se e mantém-se no discurso nas sequências de atos performativos.

A diferença é que, enquanto para Austin (1962) os performativos devem seguir regras (como o casamento, que só pode ser válido se forem ditas algumas palavras em determinada ordem por alguém autorizado), para Butler (2010) as identidades podem subverter as regras sociais e ainda assim serem realizadas e formarem sujeitos. Isso acontece porque, seguindo o pensamento de Derrida (1991), a significação da identidade é possível graças à repetição que fazemos dos atos, ou seja, não importa exatamente quem realiza o ato e onde ele é realizado: ao atuar (*performar*) algo já atuado (*perформado*) antes por outros podemos construir a compreensão do sujeito e, a partir desses atos (*performances*), construir sua identidade.

¹ A ontologia compreende que o ser é concebido como possuindo uma natureza comum inerente a todos e a cada um dos seres. Nesse sentido, o que Judith Butler (2010) defende é que não existe uma natureza inerente, mas apenas os “movimentos” entre esses lugares que compreendemos como naturalmente inerentes aos seres.

Cabe ressaltar, entretanto, que a *performatividade* da identidade não é necessariamente algo voluntário, deliberado e de escolha, mas simplesmente se refere a alguma coisa no mundo e age/atua nesse mundo externo à língua. Sabemos pela pelos estudos modernos da semântica que o sentido se constitui como representação entre a linguagem e a realidade, e isso significa que não é nem essencialmente linguagem e nem essencialmente realidade, mas a junção que possibilita a conexão entre essas duas partes (MARI, 2008). O sentido é, portanto, uma operação do sujeito sobre a realidade a partir de instrumentos disponíveis na língua. A produção do sentido, nesse contexto, é uma tentativa de explicitação de mecanismos que possibilitam os efeitos de sentido, que podem ser compreendidos como uma construção da ordem do sujeito (intenção de uso) e da ordem da história (convenção de uso)¹. Por outro lado, esse mundo externo à língua só pode ser compreendido por nós se for representado mentalmente, o que significa que tudo que nos faz sentido é devido a uma construção histórica que se repete e contamina a circunstância da construção do sentido em um momento específico. Essa repetição não é sinônimo de *idêntico*, mas deve haver algum elemento (re)conhecido (e (re)conhecível) nele para que possamos construir o sentido no momento da interação, para que esse elemento passe a existir enquanto uma coisa compreensível e possa ser repetido para ser compreendido por outras pessoas em outros contextos.

Na próxima seção, apresento algumas aplicações dessa teoria ao estudo das identidades de gênero e sexualidade de modo que as reflexões possam ser levadas para a sala de aula de língua espanhola.

Gêneros e sexualidades performativos: reflexões para o ensino

O grande diferencial dos estudos *queer*, que tentam dar conta dos gêneros e das sexualidades, parte da crítica à naturalização com que a tradição tem tratado essas identidades. Como podemos facilmente perceber, a questão do gênero é a primeira marcação identitária e de diferença a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos, uma vez que, quando chegamos, o mundo já está organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder partindo de uma divisão binária masculino-feminino e/ou homem-mulher. Todo e qualquer ser humano é, nesse sentido, qualificado em uma das duas classes para que possa fazer sentido para os outros da sociedade à qual pertence².

Partindo da anatomia, os termos *homem* e *mulher* parecem fazer sentido: se nasceu com pênis, é homem, se com vagina, é mulher. O grande problema é que há muitas outras questões envolvidas nesse par de termos que apenas uma questão corporal. Um deles é o uso que se faz desses órgãos tão importantes aos quais designamos *genitais*, ou seja, órgãos da gênese, da origem. A observação dos biólogos a respeito da repetição do uso que o ser humano faz de seu órgão sexual passa por uma interpretação enviesada de que o *telos*, ou seja, sua finalidade, é a reprodução. Essa mesma naturalização do sexo foi

¹ A perspectiva que sigo difere *sentido* de *significado* ao considerar este como um construto conceitual que antecipa usos específicos, sendo uma condição para eles; e aquele, por outro lado, como um construto que se faz na interação e no uso da linguagem. Por isso, temos os *efeitos de sentido*, que são construídos e acessados no momento mesmo da interação que, ao mesmo tempo em que se baseiam em regras prévias (significados) podem subvertê-las ou adaptar-se às circunstâncias comunicativas.

² O caso dos(as) intersexuais não escapa desse pensamento: frequentemente há uma busca incessante nas características genéticas (genótipo) e aparentes (fenótipo) de *uma maioria de informações* para uma qualificação da pessoa em um dos dois termos.

incorporada pelos estudos psicanalíticos, até que se resgatou Nietzsche (2002), que atentou para o fato de que a compreensão, em todos os detalhes da utilidade de um órgão fisiológico, não significa que se saiba de sua origem, pois

o fim e a utilidade não são mais do que um indício de que uma vontade poderosa subjugou outra coisa menos potente e lhe imprimiu uma finalidade: toda história de qualquer ‘coisa’ [...] pode ser uma cadeia não interrompida de interpretações e de aplicações sempre novas, cujas causas talvez não estejam ligadas entre si (NIETZSCHE, 2002, p. 45).

Ou seja, a finalidade e a utilidade do corpo estão condicionadas a uma interpretação, a um dizer que se faz naturalizado e inteligível. É, portanto, o que faz sentido para nós. Mas a evolução de uma coisa, assim como de um órgão, é uma “sucessão constante de fenômenos” (NIETZSCHE, 2002, p. 45) que sofre metamorfoses; é fluida, afinal. E como a forma é fluida, a finalidade também o é: “quando o conjunto cresce de uma maneira essencial, muda-se a finalidade de cada órgão” (NIETZSCHE, 2002, p. 45). Não há finalidade por trás dos órgãos do corpo: eles simplesmente atuam, agem.

É nesse mesmo caminho que Judith Butler (2010) afirma que, por meio de grades de inteligibilidade cultural – as quais ela chama de *matriz* – os corpos, os gêneros e os desejos são naturalizados. Na *encenação* dos gêneros e das sexualidades, a matriz a que se recorre é a da heterossexualidade, ou seja,

o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2010, p. 216).

Nesse sentido, a heterossexualidade é tomada como norma e regra, pois seu discurso naturalizado alega dizer a verdade em um campo apolítico, como se não houvesse política envolvida na negação da possibilidade de que os não-heterossexuais pudessem criar as próprias categorias. Além disso, na hierarquia dos gêneros, o masculino é tomado como superior e fonte de poder e inteligibilidade, ou seja, essa matriz também é falocêntrica.

Vejamos, primeiramente, um exemplo de falocentrismo. No livro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Daniel Cassany (2006, p. 50) ilustra a compreensão de ideologia em discursos com o título de uma reportagem do jornal espanhol *El Mundo* de 11 de maio de 2003, que era o seguinte: *Por qué las mujeres hablan diferente de los hombres*. Nesse caso, toma-se a fala masculina como ponto de referência, o que caracteriza o falocentrismo e o discurso sexista ou machista: “se são as mulheres as que *falam diferente*”, explica Cassany (2006, p. 50) [destaque do autor], “é porque os homens são o espelho em que se olhar”.

Em julho de 2014, a revista feminina colombiana *Fucsia* publicou em sua página web um vídeo no qual uma jornalista sai às ruas e pede a algumas mulheres que identifiquem títulos sexistas em notícias e depois os reformulem de modo a evitar esse

problema¹. Essa pode ser uma proposta interessante para que o professor de espanhol trabalhe as demandas sociais envolvidas nos discursos midiáticos e com o uso da língua, de modo que se faça reflexão sobre como questões como essas necessitam da gramática para serem materializadas.

Para dar um exemplo de heteronormatividade, trazemos uma campanha publicitária do grupo católico chileno *Unidos por la vida*, veiculada no ano de 2011 em seu *site* e *Facebook* na época²:



Imagem 1: Campanha publicitária *Unidos por la vida*. Disponível em: <<http://infocatolica.com/blog/esferacruz.php/1110280633-nueva-campana-la-ley-universa>>, acesso em 18 set. 2015.

Observem que existe uma relação entre a união de opostos e a criação de conexão. A heterossexualidade compulsória defende exatamente isso: a única possibilidade de conexão é entre pessoas do sexo oposto. A questão é que isso não é uma *lei universal*, como argumenta a publicidade, mas um jogo de linguagem.

Explicamos melhor. O analista do discurso Patrick Charaudeau (2003) defende o ponto de vista de que o discurso é uma maneira de dizer (falar ou escrever) mais ou menos prevista, codificada ou improvisada segundo um conjunto de condições intencionais que regem tal maneira de dizer. Assim, existem, ao mesmo tempo, condições extradiscursivas e realizações intradiscursivas, cujas intrincadas relações produzem o sentido do discurso.

Dessa forma, descrever o sentido do discurso consiste sempre em colocar em correlação esses dois polos. Dessa relação, obtêm-se as ideias de que: (1) o sentido nunca

¹ A reportagem pode ser vista na página da revista pelo link <<http://www.fucsia.co/personajes/nacionales/multimedia/sexismo-en-articulos-de-prensa/53601#.fxN8dJViko>>. Acesso em: 18 set. 2015.

² A imagem foi obtida no site *InfoCatólica*, onde também se pode ler o ponto de vista de um articulista a respeito das críticas de homofobia que essa campanha publicitária recebeu. Deixo claro que não compartilho de seu ponto de vista.

está dado de antemão, mas se constrói pela ação linguística do homem em situação de intercâmbio social; (2) o sentido só pode ser captado através de formas, de signos; (3) o sentido se constrói no final de um duplo processo de semiotização: um *processo de transformação* (que converte um *mundo por significar* em um *mundo significado*, estruturando-o segundo certo número de categorias que, por sua vez, estão expressas em formas) e um *processo de transação* (que consiste em dar significação psicossocial ao ato, ou seja, dar-lhe um objetivo em função de um determinado número de parâmetros, e isso ocorre porque os interlocutores estão em condições de reconhecer a intencionalidade em que se produz a comunicação).

Charaudeau (2003) acredita que o homem não fala para descrever ou estruturar o mundo, mas para se colocar em relação com o outro, porque “disso depende sua existência, já que a autoconsciência passa pela possibilidade de levar em conta o outro, a assimilação do outro e ao mesmo tempo a diferenciação com respeito ao outro” (CHARAUDEAU, 2003, p. 51). Nesse sentido, a *verdade* só pode ser representada pela linguagem, que ao mesmo tempo em que a origina, também configura seus sistemas de valor. Entretanto, existe uma distinção entre *valor de verdade* e *efeito de verdade*: a primeira é o produto de uma construção explicativa que se elabora com ajuda de instrumentos científicos, considerados externos ao homem e se baseia, dessa forma, na evidência; a segunda, por outro lado, surge da subjetividade do sujeito em sua relação com o mundo e cria nele uma adesão ao que se pode estimar como verdadeiro porque é possível compartilhá-lo com os outros e se inscreve em normas de reconhecimento do mundo e se apoia na convicção. Em ambos os casos estamos lidando com uma verdade do real.

É importante explicar também o que se entende por *real* nesse caso. Recorremos novamente a Charaudeau (2007), que distingue *realidade* de *real*: a primeira se refere ao mundo empírico através da fenomenalidade, ou seja, é um lugar a-significante e ainda a-significado que se impõe ao homem em estado bruto à espera de ser significado. Já o real está ligado à atividade de racionalização do homem, ou seja, é o trabalho de formatação que se faz pela linguagem.

Tendo em vista isso, a heterossexualidade não é bem uma realidade, mas um *efeito de real*, porque é fruto de um pensamento. A realidade seria aquilo que acontece, ou melhor, a ação dos corpos que se unem excluindo todas as finalidades e racionalizações envolvidas. Como estamos falando de seres humanos da espécie *Homo sapiens sapiens*, parece impossível pensar, nesse caso, em realidade. De fato, como já vimos anteriormente, para que possamos falar a respeito de algo, esse algo já foi pensado e já foi dito. Tudo, na verdade, no que diz respeito ao discurso, já-é.

Nesse sentido, a publicidade dos *plugs* resgata esse *já-é* como algo natural, como algo da realidade. E não é qualquer união que cria conexão, apenas entre os opostos. No entanto, a própria distinção entre masculino e feminino, entre homem e mulher, e também a própria ideia de conexão a que se faz referência no texto, são do âmbito do real, do *desvendar* da natureza; logo, essa suposta lei universal apenas obriga que, para que a conexão exista, deve ocorrer entre sexos opostos. O que não for entre iguais, não é conexão. Aí está a ideia original da matriz de inteligibilidade: só pode ser reconhecível aquilo que segue as normas. Mas e tudo aquilo que não as segue?

Falemos, então, da subversão às normas e seu ensino. Antes de tecer exemplos e reflexões a esse respeito, gostaria de reforçar que o fato de falar sobre sexualidades e gêneros na escola não significa orientar o aluno a *exercer* um ou outro papel de gênero, ou a *ter* uma ou outra sexualidade, mas discutir com eles os valores atrelados aos

discursos que rodeiam essas identidades e suas conseqüências socioculturais. Acrescento, porém, que essas reflexões não devam se limitar ao conteúdo dos discursos, ao extralingüístico, mas deve, no nosso caso de professores de língua, incluir reflexões sobre as formas nas quais se expressam esse mundo significado. Um exemplo disso é a escolha sintática no título da reportagem do jornal *El Mundo* (*X habla diferente de Y*) com o qual ilustramos o falocentrismo (*Y* é fonte de compreensão).

Agora, trago outra publicidade, dessa vez de um produto, um relógio da marca IWC. Não possuo muitas informações a respeito do ano e local de veiculação, parece que foi no ano 2000 na Espanha¹, mas acredito que, para a análise que farei, não influencia muito a falta delas.

Casi tan complicado como una mujer. Pero puntual.

Les gusta a los hombres: el Da Vinci, uno de los más complicados cronómetros mecánicos con calendario perpetuo y con indicación perpetua de las fases de la luna en acero fino. Ref. 3750, 1.674.950 PTB. También disponible en oro amarillo o en oro rojo de 18 quilates.

IWC
Desde 1868.
Y mientras sigue hablando hombres.

Internacional de Relojería, S.A. (INTERSA) Avda. Diagonal 463 Dns 7º, 08036 Barcelona, tel. 93 400 11 05

Imagem 2: Publicidade do relógio IWC. Disponível em: <<http://cervello.blogs.ie.edu/2008/06/descubierto-el-secreto-para-impresionar-a-las-chicas.html>>, acesso em: 4 out. 2015.

Como se pode perceber, a construção da imagem do relógio na publicidade se faz de forma contrastiva com a mulher. Embora o mecanismo linguístico “*tan* + adjetivo +

¹ Essa suposição está baseada em minha interpretação a partir das informações da página em que obtive a imagem.

como” seja de comparação de igualdade, graças ao advérbio *casi*, o produto anunciado sai com uma pequena vantagem, ou seja, não é tão complicado como uma mulher. Na segunda parte, o adjetivo *puntual* é apresentado em contraste com essa comparação. Contudo, se na primeira parte do enunciado a informação de o relógio ser menos complicado que uma mulher é pouca e relativa – dado o uso de *casi* –, na segunda parte, a vantagem na comparação “relógio *versus* mulher” fica bem maior com o *pero* e a inclusão de um adjetivo sem nenhum modalizador.

Essa análise linguística, acredito, é importante de ser feita com os alunos simultaneamente (ou posterior) à análise discursiva, da qual se pode concluir uma imagem negativa da mulher baseada em imaginários sociodiscursivos¹ a seu respeito, a saber, que são complicadas e costumam se atrasar. O discurso machista se reforça nas intenções comunicativas da publicidade, especificamente na construção do público alvo do produto, os homens, e isso está explícito no texto pequeno à direita em duas partes: *Les gusta a los hombres: el Da Vinci, uno de los más complicados cronógraphos mecánicos con calendario perpetuo y con indicación perpetua de las fases de la luna en acero fino e IWC. Desde 1868. Y mientras siga habiendo hombres.*

Resgato a primeira citação: observe que o adjetivo *complicado* não é tão mal visto quando atribuído ao relógio, daí que o *casi* no texto grande sirva tanto como tentativa de engrandecimento do produto em um primeiro contato (porque ser complicado dificilmente é visto como uma característica positiva) como para depreciar a mulher. Além disso, é interessante observar que não apenas as imagens do relógio e da mulher são construídas nessa publicidade, mas também a imagem do homem. Ao mesmo tempo em que ele busca algo mais simples e que não atrasa, tacitamente sua imagem é também erguida como heterossexual, pois caso contrário não faria sentido comparar o relógio com outro *produto* cultural como o é a mulher, e que igualmente é esperada como algo que *les gusta a los hombres*.

Para terminar esta seção, apresento outro gênero textual que também pode ser trabalhado em sala de aula: os relatos. Mais especificamente, trago dois fragmentos obtidos do documento oficial da UNESCO (2013) a respeito do *bullying* homofóbico nas escolas públicas do Chile, Guatemala e Peru.

...Es que ellos le dicen que es gay porque se junta con las mujeres, pero no es porque sea así. Lo que pasa que media vez a alguien no le gusta estar molestando o algo así... trata la manera de estar más tranquilo. Va. Entonces los demás ya le empiezan a decir que sos hueco [homossexual], cosas así para agredirlo.

(Estudiante, Guatemala).

¹ Os *imaginários sociodiscursivos* consistem em um conjunto de representações que um grupo social ou um indivíduo constrói sobre o mundo. Essas representações testemunham as percepções do sujeito a respeito de tudo que o cerca e se relacionam aos valores atribuídos por ele. É, portanto, nos imaginários que Patrick Charaudeau compreende que os saberes são organizados e a demarcação das ideias e dos valores é realizada: “à medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio da coerência, falaremos de ‘imaginários’” (CHARAUDEAU, 2011, p. 203). Assim, podemos compreendê-los como um universo de significações que dão base ao mundo de significações de uma sociedade. Além disso, “esse imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que se faz a hipótese de que o sintoma do imaginário é a palavra. Com efeito, este resulta da atividade de representação que constrói universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção faz-se pelo viés da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos” (CHARAUDEAU, 2007, p. 53).

Este primeiro texto é de um(a) estudante guatemalteco(a) falando de uma outra pessoa que sofre com o *bullying* homofóbico. O foco da percepção da sexualidade está no fato de o menino se juntar com as mulheres e o(a) estudante que narra o caso introduz uma ressalva de que algumas pessoas não se importam com isso, ou ao menos não incomodam o rapaz, mas outras pessoas sim, que o chamam de *hueco*.

Vejo alguns elementos interessantes de analisar nesse relato. Um deles é a relação entre a *performatividade menino-andar-com-menina* e a agressão verbal *hueco*. A naturalização do comportamento dos meninos e das meninas (incluindo, nesse caso, a escolha da companhia), quando subvertida, é fator para um insulto. Isso significa que *decir que sos hueco* não é, de forma alguma, uma descrição *neutra* do sujeito, mas a impressão agressiva de uma qualidade (ou, mais específico ao contexto relatado, um defeito) que carrega uma carga histórico-social negativa¹.

O outro elemento a ser destacado no relato, dessa vez linguístico, é o uso da segunda pessoa do singular (*vos*) impessoal, em *sos hueco*. Francisco Matte Bon (2002) define a impessoalidade como recursos dos quais o falante dispõe para apresentar uma informação sem relacioná-la demais e diretamente a um sujeito. O uso da segunda pessoa do singular impessoal, como aponta Carrasco (1980), inclui tanto o falante como o interlocutor na possibilidade de ocupar o sujeito de *ser hueco*, sem, entretanto, excluir uma terceira pessoa, à qual apenas é indiferente. Isso significa que, quando o(a) estudante usa *vos* em seu relato, acaba dizendo que tanto ele(a) próprio(a), como o seu interlocutor e talvez outra(s) pessoa(s) podem sofrer com esse tipo de agressão e ser considerado *hueco*. De fato, uma pessoa não precisa sempre performatizar algo como o colega narrado, que anda com mulheres, para ser considerado *hueco*: o insulto a um juiz de futebol, a um mau motorista ou a uma pessoa que provoca susto em outra, para colocar alguns exemplos cotidianos, com frequência está associado, pelo menos em algumas regiões do Brasil, a questões de gênero e sexualidade, daí o uso constante de *veado* e *Mariazinha* nesses contextos.

O segundo fragmento é este:

- Sí, en mi salón hay; que se juntan con más mujeres y les dicen ‘maricón’; así.
- ¿Y cómo es él por ejemplo? ¿Cómo me lo puedes describir?
- Es medio raro.
- ¿Cómo así raro?
- No habla como hombre sino un poco con dejo de mujer.
- ¿Y a él le suelen molestar también?
- A él es al que le meten el lapicero en el trasero.

(Estudiante, Perú).

Trata-se de um relato de um(a) estudante peruano(a) com intervenções de outra pessoa, que faz perguntas ora para pedir esclarecimento, ora para pedir mais informação. Nesse diálogo, podemos perceber novamente a relação entre *menino-andar-com-menina* e a agressão verbal, que dessa vez está marcada pela palavra *maricón*; entretanto, um novo argumento aparece quando o(a) estudante diz que esse seu colega que anda com as meninas é *medio raro*. A explicação para o termo *raro* vem após um pedido de esclarecimento: ser *raro* é não falar como homem, mas um pouco com jeito de mulher.

¹ Sugiro a leitura de Almeida (2015), no qual discuto a relação entre o insulto de identidade de gênero, principalmente relativo à homossexualidade, e o poder da palavra.

Do ponto de vista linguístico, a construção escolhida para apresentar a definição é bastante interessante: há, inicialmente, uma negação de uma característica (*no habla como hombre*) e uma posterior correção dessa informação introduzida pela conjunção adversativa exclusiva *sino* (*[habla] un poco con dejo de mujer*), mesmo com a presença do quantificador *un poco*, que relativiza a característica atribuída ao rapaz. Cabe ressaltar que a negação inicial é de uma característica considerada como dada contextualmente, quase óbvia e esperada, que no caso é que um menino deveria falar como homem, mas esse não o faz. Ao contrário (aí se introduz a correção na segunda parte do enunciado), ele fala como uma menina. Nesse sentido, as *performatividades* de gênero são esses argumentos materializados no discurso antes e depois do *sino* e aparecem como a expectativa e sua quebra no comportamento do estudante em questão.

Finalmente, as duas últimas intervenções no diálogo tratam diretamente de uma modalidade de violência física atrelada à homofobia. Discursivamente, recorre-se novamente à estratégia da impessoalidade, mas, dessa vez, por meio da terceira pessoa do plural. O uso dessa forma se caracteriza pela exclusão do falante e seu interlocutor, mas sempre inclui, obviamente, a terceira pessoa. Nesse contexto, a exclusão de quem pergunta a respeito do costume de perturbarem o menino é um tanto óbvia, mas a do seu interlocutor não o é, pois ele, de alguma forma, presenciou o fato. O interessante é que, quando o(a) estudante toma a palavra, também faz uso da terceira pessoa do plural e, dessa forma, se exclui da ação de incomodar o menino. Essa estratégia é importante para a criação de sua imagem diante do seu interlocutor: são os outros que fazem o *bullying*, não eu.

Comparando os dois relatos, percebemos o uso da impessoalidade como estratégia discursiva, mas com efeitos diferentes: enquanto no primeiro o estudante que relata o caso se inclui na possibilidade de sofrer o *bullying*, no segundo se exclui da ação de praticá-la. Isso ilustra meu ponto de vista de que o trabalho do professor de línguas é esclarecer essas relações entre ações sociocomunicativas, materializações linguísticas e a temática a ser discutida, que é transversal e não própria.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo principal apresentar aos (futuros) professores de espanhol alguns elementos teóricos e práticos para o tratamento das identidades de gênero em sala de aula partindo do ponto de vista de que é através da linguagem / do discurso que as identidades são construídas. Não se trata de uma perspectiva inédita, se levarmos em conta que Moita Lopes (2006, 2013, dentre outros) já havia contemplado a formação de identidades de gênero e sexualidade e o respeito a elas na pauta dos estudos de ensino de língua estrangeira. Talvez, o diferencial seja mostrar a necessidade de as disciplinas dos estudos da linguagem tomarem esse tema como seu e trabalhá-lo a partir da reflexão de seu objeto de estudo, que no nosso caso é a própria língua espanhola.

Para tanto, apresentei alguns textos que materializam o que chamamos de *performatividade* de gênero e sexualidade, e os analisamos do ponto de vista temático e também linguístico-discursivo, apontando para um caminho crítico a ser trabalhado em sala de aula com os alunos. As relações entre o *dito* e o *mundo* também é importante para nós, por isso houve necessidade de trazer a voz da semântica e da análise do discurso de forma a buscar uma relação entre a ideia de *ser* das identidades à de *dizer* da comunicação.

Acredito que o assunto da sexualidade e do gênero é de extrema importância a ponto de ser incluída como eixo temático das aulas de línguas, e também de todas as outras

disciplinas, mas não deve ser tratada apenas por si mesma nas aulas de espanhol. Afinal, não somos professores de Sexologia, Psicologia Social, Psicanálise, Estudos Culturais, Sociologia, Antropologia, Biologia etc., mas de Língua Espanhola e o que vem dela, como suas culturas e literaturas. Tratar, portanto, da sexualidade e do gênero, no nosso caso, é fazer uma interseção entre as áreas envolvidas no assunto e colocar em relevo o papel da língua(gem) na formação das identidades.

Referências

- ALMEIDA, D. M. V. de. O poder da palavra e o insulto de gênero, *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilheús: UFSC. v. 1, nº 8, p. 80-97, 2015.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BAUMANN, G. Tres gramáticas de la alteridad. In: NASH, M.; MARRE, D. *Multiculturalismos y género: un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BENHABIB, S. *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires: Katz, 2006.
- BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- BUTLER, J. *Subjects of Desire – Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*. New York: Columbia University Press, 1999.
- _____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.
- CARRASCO, F. Sobre la impersonalidad en español: hacia una sistematización de los enunciados de persona no específica. In: GORDON, A.; RUGG, E. *Actas del VI Congreso Internacional de Hispanistas*. Toronto: Asociación Internacional de Hispanistas, 1980. p. 161-164. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/06/aih_06_1_040.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.
- CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CHARAUDEAU, P. *El discurso de la información: la construcción el espejo social*. Trad. Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.
- _____. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Langue(s), discours. Vol. 4. Paris, Harmattan, 2007. p. 49-63.
- _____. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DE MIGUEL, A. Nuevos conflictos sociales, nuevas identidades sociales: La lucha por el reconocimiento, *Tabanque*, Palencia: Facultad de Educación de Palencia. v. 1, n. 18, p. 11-30, 2004.
- DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991. p. 349-373.
- FEMENÍAS, M. L. *El género del multiculturalismo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.
- FIORIN, J. L. Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade? In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 72.
- HEGEL, G. W. F. A verdade da certeza de si mesmo. In: HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito – parte 1*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes LTDA, 1992. p. 119-151.
- LEVY, J. *Multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos, 2003.
- MARI, H. *Os lugares do sentido*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español: de la idea a la lengua* (tomo II). 6ª reimpresão. Madrid: Edelsa, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Queering Literacy Teaching: Analyzing Gay-Themed Discourses in a Fifth-Grade Class in Brazil, *Journal of Language, Identity and Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. v. 1, nº 5, p. 31-50, 2006.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

NIETZSCHE, F. W. *A Genealogia da Moral*. Trad. Joaquim José de faria. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

REX, J. *Ethnic Minorities in the Modern Nation State: Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration*. Londres: Macmillan, 1996.

UNESCO. “Era como ir todos los días al matadero...”: *El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú* - Documento de trabajo. Editado por Carlos F. Cáceres e Ximena Salazar. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229323s.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2015.

Alternância de código em textos escritos por hispanos na fronteira Brasil/Venezuela¹

Fabricio Paiva Mota
UFRR (RR)

Entre fronteiras

O fenômeno de línguas em contato não é recente. Desde a Antiguidade, povos circulam pelo planeta, buscando relacionar-se. No contexto brasileiro, o contato entre falantes de línguas diferentes é um fenômeno acentuado, principalmente em zonas fronteiriças. No cenário roraimense, extremo norte do Brasil, foco de nossa investigação, existem duas fronteiras: ao norte com a Venezuela e ao leste com a Guiana. Dada a localização geográfica, o estado de Roraima é um dos poucos no país com fronteiras trilíngues, cujas línguas oficiais são o Português, o Inglês e o Espanhol, além das línguas indígenas e crioulas².

Ao lado disso, notamos que, nos últimos vinte anos, o Brasil vem ganhando força política e econômica, especialmente, frente aos demais países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Desta maneira, por exemplo, nossa moeda passa a se valorizar diante das outras sul-americanas. Tal fato implica indiretamente as questões linguísticas, haja vista que brasileiros passam a viajar mais aos países da América do Sul e o setor de serviços, pouco a pouco, começa a oferecer tratamento diferenciado aos brasileiros. Um deles seria o uso da Língua Portuguesa por parte de hispanofalantes para com os turistas brasileiros seja no âmbito oral seja no escrito.

É sabido que as cidades fronteiriças são conhecidas por seu comércio e produtos de custo mais acessível. Observemos, por exemplo, as cidades Foz do Iguaçu e *Ciudad del Leste*, fronteira Brasil/Paraguai, locais onde há um intenso comércio e trânsito de falantes de diversas línguas, como o Português, o Espanhol, o *Portuñol* e algumas línguas indígenas, dentre as quais citamos o Guaraní. Não é diferente nas cidades de Pacaraima e *Santa Elena de Uairén*, fronteira Brasil/Venezuela, contexto geográfico da pesquisa que subsidia nesse texto.

Muitos hispanofalantes buscam aprender o Português Brasileiro (PB) para diversos fins, tais como comerciais, acadêmicos e culturais. Nesse sentido, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) tem oferecido cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) no município de Pacaraima, voltados principalmente para a população de *Santa Elena de Uairén*.

¹ Este trabalho é um recorte de nossa dissertação de Mestrado (MOTA, 2014).

² Segundo Bickerton (1984, p. 173 apud COUTO, 1996, p. 15), “um crioulo surge quando crianças adquirem um pidgin como sua língua nativa”. O *pidgin*, por seu turno, “é uma língua auxiliar que surge quando falantes de diversas línguas mutuamente ininteligíveis entram em contato estreito”.

Desta maneira, propomo-nos estudar a alternância de código entre o Português e o Espanhol na fronteira Brasil/Venezuela, tendo como referências as cidades de Pacaraima e *Santa Elena*. A partir disso, estabelecemos como campo de estudo o contexto escolar, já que verificamos uma considerável demanda por aprender o PLE por parte dos venezuelanos, o que potencializa a relação entre tais línguas e em um contexto formal de aprendizagem.

Breve panorama dos estudos sobre alternância de código

Tanto no contexto europeu quanto no americano, as pesquisas sobre Alternância de Código (AC) cresceram nos últimos 20 anos, principalmente nas áreas de fronteira, motivadas, por exemplo, pelo discurso de sujeitos bilíngues. Nas décadas de 1950 e 1960 havia poucas pesquisas na área. A partir da década de 1970, publicações como as de Poplack (1980 apud AUER 2002), na área de sintaxe, e de Blom e Gumpertz (1972 apud AUER 2002), na de Sociolinguística, foram pioneiras e hoje são orientações clássicas no estudo da AC.

O fenômeno da AC podia ser observado entre adolescentes italianos da parte suíço-alemã no subúrbio de Zurique nos anos 1960. Na década seguinte, também se notou a AC em Basel e outras cidades suíças como Solothurn e Berna. Nas décadas de 1980 e 1990, monografias e artigos foram produzidos sobre a temática na Europa (AUER, 2002; FRANCESCHINI, 2002).

Autores como Williams e Hammarberg (1998) consideram a AC uma estratégia comunicativa utilizada pelo indivíduo bilíngue. Tal estratégia parece destacar-se mais na oralidade, por conta da imediatez de fala, que justamente observamos em pesquisas consultadas (BLAS ARROYO, 1993; LARANJEIRA, 2005; MENÉNDEZ; MENÉNDEZ, 2003). Embora os tipos de AC apresentados sejam para um *corpus* oral, podemos adaptá-los ou sugerir novas taxonomias a partir dos dados que foram coletados de nosso *corpus* escrito, já que, do ponto de vista funcional, oralidade e escrita são vistas como um *continuum* e não como categorias dicotômicas.

Neste contexto, citamos a Espanha, onde além do Espanhol falam-se outras línguas cooficiais: o Galego, o Catalão e o Basco. Nesse sentido, revisamos Blas Arroyo (1993) que, objetivando estudar as interferências no âmbito da fala do sujeito bilíngue em Valência, no que concerne à estrutura gramatical espanhola, realizou pesquisa no campo da Sociolinguística urbana na referida cidade, capital da Comunidade Valenciana, localizada na costa Mediterrânea, leste espanhol.

Para isso, uma série de critérios foi estabelecida, tais como distribuição linguística populacional; grau e tipo de domínio de cada uma das línguas; grau e utilização das mesmas; atitudes frente a cada uma das línguas e o seu emprego em diferentes contextos; relação destes fatores com variáveis independentes: idade, nível econômico, social, cultural e interferências entre as duas línguas. Esse percurso será de grande valia para nosso trabalho, pois buscaremos encaixar analiticamente não apenas dados linguísticos, mas também extralinguísticos, por entendermos que o contato linguístico não pode ser compreendido apenas do ponto de vista estritamente linguístico. Como observou Sala (1998, p. 32), o fenômeno contato linguístico está ligado diretamente a fatores extralinguísticos, por exemplo, idade, sexo e grau de escolarização, os quais determinam e estimulam o tipo de contato.

Poplack (1980) desenvolveu uma pesquisa em uma comunidade porto-riquenha de *East Harlem* em Nova Iorque, tendo como objetivos a distribuição dos informantes no

cotidiano da comunidade, a análise das atitudes de membros da comunidade em relação a cada uma das línguas e a análise sociolinguística quantitativa do comportamento lingüístico selecionado.

Nesse ambiente multilíngue, falavam-se tanto Inglês quanto Espanhol, esta língua mais utilizada pelos mais velhos. Pedraza (1978 apud POPLACK, 1980, p. 582) apontava que havia sinais de declínio de uso do Espanhol, sobretudo pelos mais jovens que nasceram e foram criados em Nova Iorque.

A comunidade investigada parecia ser uma comunidade bilíngue estável, cuja aquisição de uma segunda língua poderia se deslocar para uma primeira (FISHMAN, 1971 apud POPLACK, 1980, p. 582). Isso se deu pelo fluxo migratório durante o início do século XX para os Estados Unidos. Assim, há o deslocamento da Língua Materna (LM), o Espanhol, por exemplo, para a Língua Estrangeira (LE), o Inglês, haja vista ser a língua oficial no país de destino.

Até então, a literatura sobre AC levava em consideração funções sociais e pragmáticas, porém, no estudo de Poplack (1980) incorporam-se fatores funcionais e lingüísticos em um modelo que abrangesse o comportamento da AC. Dessa maneira, dados sobre o desempenho de Mudança de Código (MC) obtidos pela própria autora (1978) e por Pfaff (1975 apud POPLACK, 1980), cujas pesquisas realizadas em duas comunidades bilíngues separadas, apontaram contraexemplos a restrições categóricas, a saber, restrição de morfemas livres e restrição de equivalência.

Na restrição de morfema livre, os códigos podem ser alternados depois de qualquer sintagma do discurso desde que não seja um morfema preso. O exemplo utilizado *una buena excuse*¹ [eh'kjuws] pode ser pronunciado com a primeira sílaba nos padrões do Espanhol caribenho, ou seja, aspirando o /s/ antes das consoantes surdas e a segunda sílaba nos padrões do Inglês. No entanto, *EAT-iendo*, cujo morfema preso do Espanhol *-iendo*² está afixada na raiz do inglês *eat*³, não se caracteriza como AC.

Na restrição equivalente, a AC tende a ocorrer em pontos no discurso em que a justaposição de elementos da L1 e da L2 não viola regras sintáticas de ambas as línguas, ou seja, em pontos em torno dos quais as estruturas de superfície das duas línguas se correspondem. O exemplo, a seguir (POPLACK, 1980, p. 586) ilustra tal restrição:

A	Inglês	<i>I</i>	<i>told him</i>	<i>that</i>	<i>so that</i>	<i>he</i>	<i>would bring it</i>	<i>fast.</i>
B	Espanhol	<i>(Yo)</i>	<i>le dije</i>	<i>eso</i>	<i>pa' que</i>	<i>él</i>	<i>la trajera</i>	<i>ligero.</i>
C	AC	<i>I</i>	<i>told him</i>	<i>that</i>	<i>PA' QUE</i>	<i>LA TRAJERA</i>	<i>LIGERO.</i>	

Poplack (1980, p. 583) define AC como a “alternância de duas línguas dentro de um discurso, frase ou sintagma⁴”. Em estudo anterior realizado pela própria autora, a AC foi caracterizada pelo grau de integração dos padrões fonológico, morfológico e sintático de uma L1 para uma L2. Desta maneira itens como (1), retirado de Poplack (1980, p. 583), preservam os padrões fonológicos do Inglês, em maiúscula, foram considerados exemplos de AC. Por outro lado, itens como (2), padrão Espanhol porto-riquenho, sublinhado, foram considerados casos de discurso Espanhol monolíngue.

¹ *uma boa desculpa.*

² *-indo.*

³ *Comer.*

⁴ No original: [...] *alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent.*

- (1) a. *Leo un MAGAZINE*¹. [mægə'ziyn].
b. *Me iban a LAY OFF*². [léy ɔhf]
- (2) a. *Leo un magazine*. [maya'siŋ]
b. *Me iban a dar layoff*. [ˈleɪɔf]

Desta forma, quando o falante faz a AC, ou seja, passa do Espanhol para o Inglês, ele pronuncia *MAGAZINE* e *LAY OFF*, respectivamente 1a e 1b, com o padrão da língua inglesa. O contrário é observado no exemplo 2. As mesmas palavras são pronunciadas com o padrão do espanhol. Esses dados fazem parte de um *corpus* oral, como se pode notar. Neste trabalho, tratamos diretamente da AC em textos escritos, nos quais traços fonológicos podem ser analisados como índices de fenômenos orais.

Poplack (1980, p. 589, 597) define três tipos de AC, a saber (1) *tag-switching* / Etiqueta, ou seja, é a alternância de um substantivo simples, geralmente com carga semântica pejorativa: *Vendía arroz N SHIT*³. Os *tags* são componentes livres que podem ser inseridos em qualquer lugar da frase e não afetam nenhuma regra gramatical; (2) *inter-sentential switching* / Alternância Interoracional exige maior domínio de ambos os idiomas, isto é, seriam frases tomadas como de línguas diferentes. Embora estejam em sistemas distintos, seguem os padrões gramaticais de ambas as línguas, como em *And from there I went to live PA' MUCHOS SITIOS. Después viví en la ciento diecisiete WITH MY HUSBAND*⁴ e (3) *intra-sentential switching* / Alternância Intraoracional ocorre, principalmente, no meio de frases, exigindo do falante bilíngue maior competência linguística. Para Poplack (1980), este tipo de alternância é mais complexo, pois os segmentos devem estar de acordo com as regras sintáticas de ambas as línguas envolvidas para que se unam gramaticalmente. Desta forma, temos *Why make Carol SENTARSE ATRAS PA QUE everybody has to move PA QUE SE SALGA (for her to get out)*?⁵

O fenômeno da AC é mais intenso em zonas fronteiriças, sobretudo no âmbito da fala, como já foi exposto. A AC requer do falante, do ponto de vista linguístico, uma manipulação de no mínimo dois códigos. Silva Valdivia (1994, p. 161) define AC como a presença de duas línguas em um mesmo enunciado ou ato comunicativo. O autor complementa que o indivíduo, ao se expressar, fá-lo sem nenhuma dificuldade, combinando elementos das duas línguas. Nesse sentido, um fato que nos chama a atenção e que pode ilustrar o que foi dito anteriormente acontece nas lojas do centro de *Santa Elena*. Nos estabelecimentos, os brasileiros perguntam em Português e os vendedores alternam entre o Português e o Espanhol. Tal estratégia comunicativa é bastante utilizada nas atividades comerciais da cidade. De igual maneira, ocorre em Pacaraima seja na oralidade seja na escrita, conforme podemos no escrito abaixo, correspondente à fachada de uma loja, localizada no centro comercial do lado brasileiro:

“*Roupas infantis e recém-nascido. Imanes para nevera. Gorras. Lentes y mucho más...*”

¹ Leio uma REVISTA.

² Iam demitir-me.

³ Vendia arroz DROGA.

⁴ E a partir daí fui morar EM MUITOS LUGARES. Depois morei no 117th COM MEU MARIDO.

⁵ Por que fazer a Carol SE SENTAR AO FUNDO PARA QUE para que todo mundo se levante PARA QUE ELA SAIA?.

Nesse escrito, como percebemos apreciar, as línguas Portuguesa e Espanhola dividem espaço nas fachadas do comércio. Assim como ocorre do lado venezuelano, observamos que os brasileiros também mudam de código em sua prática comunicativa entre o Português e o Espanhol. Conforme Silva Valdivia (1994, p. 161), estabelecer onde começa uma língua e onde termina a outra nem sempre é uma tarefa fácil, pois os falantes bilíngues fazem uso de ambas as línguas de modo consciente. Para o autor, os estudos sobre AC se intensificaram nos últimos anos, uns mais voltados às questões linguísticas e outros, às extralinguísticas.

Com relação às pesquisas linguísticas, por exemplo, aponta-se que a concorrência de duas línguas tende a acontecer quando não há justaposição na estrutura sintática em uma das línguas, ou seja, a alternância ocorre entre os elementos de uma frase, obedecendo às regras gramaticais das línguas envolvidas. É o chamado Princípio da Equivalência definido por Poplack (1980). Silva Valdivia (1994) adota uma perspectiva mais social voltada para o extralinguístico, dando ênfase para o contato galego-espanhol, objeto de sua pesquisa.

Laranjeira (2005) parte de um estudo de caso, em que ela se inclui como sujeito participante. Trata-se da AC em contexto familiar, no qual se alternam as Línguas Inglesa e Espanhola, sendo que a primeira predomina. Para a autora, o termo AC é polissêmico sendo utilizado como MC ou Transferência, já que ambos os conceitos podem ser utilizados como sinônimos.

Para a autora, Alternância é o uso de uma ou mais línguas no ato de fala e também a mudança de uma variedade linguística para outra quando necessário. Para fins de sua investigação, Laranjeira entende MC como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo falante durante o ato de fala ou conversação. Assim, temos: (1) *Mamá, tu papá cuando eras pequeña era médico, how come he is not tired?*¹ e (2) *No van a bring it up in the meeting?*² (LARANJEIRA, 2005, p. 11).

Podemos observar que a AC exige do falante um nível alto de Competência Comunicativa, no caso citado, de duas línguas, ocorrendo naturalmente, sem esforço. O falante precisa manipular bem os códigos envolvidos e estabelecer uma série de relações entre as línguas, por exemplo, restrições gramaticais, funcionais e pragmáticas (LARANJEIRA, 2005, p. 27). Do ponto de vista da restrição gramatical, não se podem quebrar as regras das línguas, isto é, duas línguas se combinam de forma harmônica, de modo que a segunda seja a continuação da primeira. Assim, essa combinação acontece, por exemplo, entre artigo e nome, conjunção e oração subordinada. Com relação à restrição do tipo função, a autora destaca a situação comunicativa, ou seja, o grau de formalidade/informalidade. No que se refere à restrição pragmática, destacam-se os aspectos estilísticos, interacionais e discursivos.

Com base em Poplack (1980), Laranjeira (2005, p. 28-29) também utiliza os três tipos de AC, a saber, etiqueta, interoracional e intraoracional. Com relação à etiqueta, temos as interjeições, os marcadores discursivos, as fórmulas sociais e as exclamações, como *oye*³, respectivamente em Língua Espanhola e Língua Portuguesa. A autora também inclui expressões de início, meio e fim em uma conversação. Esses elementos movem-se dentro do discurso sem alterar a estrutura sintática da frase. Outro termo utilizado é

¹ Mamãe, seu pai quando você era pequena era médico, como ele não está aposentado?

² Não vão selecionar o assunto na reunião?

³ Olha.

Alternância Emblemática, pois seu caráter primeiro está no discurso monolíngue, por exemplo, do Inglês *you know*¹.

No que concerne à Alternância Interoracional, o falante alterna orações de uma língua para outra, como em *I started going to like this. Y luego decía. Look at the smoke...²; It's been a long time since we last met. Cómo estás?* Para a autora, do ponto de vista funcional, esta mudança pode ser motivada, por exemplo, porque: a mensagem dirige-se para vários interlocutores; inserem-se textos; houve uma mudança no discurso ou o falante se sente mais competente em uma das línguas. Esta alternância requer do falante maior domínio gramatical sobretudo no uso de orações complexas de uma língua para outra.

Por último, temos a Alternância Intraoracional que diz respeito à Alternância dentro da mesma oração ou mescla de códigos (*Code-mixing*). Assim, tem-se: *I started acting real curiosa³; Oye, mira, tú tómatelo como take it easy⁴; I visit mi abuelo at the weekends⁵*. Esta mudança exige do falante domínio e conhecimento gramaticais de ambas as línguas, levando em consideração que as palavras se encaixam no discurso.

Neste sentido, identificamos em nosso *corpus* vários exemplos de Alternância Intraoracional no âmbito escrito, tais como: *Pode se voltar um tipo de vicio, porque a gente produce uma endorfina que faz a pessoa ficar feliz [...] (I12B⁶)*. Durante o processo de escrita, o informante alternou a palavra que seria em Português por uma em Espanhol seja por desconhecimento seja por estar envolvido com o processo de escrita.

Considerando que nosso *corpus* é escrito, acreditamos que alguns tipos e subtipos de Alternância podem aparecer em maior ou menor medida em nossa análise. Por exemplo, a Alternância do tipo Etiqueta, caracteristicamente oral, parece se manifestar mais em resultados de pesquisa que envolvem *corpora* orais, como é o caso de Poplack (1980) e Laranjeira (2005), cujos resultados indicam o uso de marcadores discursivos na fala de seus informantes.

Percurso metodológico

A escolha pelo Curso de PLE da UERR/*Campus* Pacaraima se deu por estar em um ambiente de conhecimento, ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, localizar-se em um contexto fronteiriço e multilíngue e ser de fácil acesso ao pesquisador. Quanto às produções textuais, sua escolha ocorreu pelo contexto em que está inserido: fronteira Brasil/Venezuela.

Ao longo do primeiro semestre de 2013, realizamos cinco visitas técnicas ao curso. As aulas ocorriam aos sábados, no período matutino. Para tal, o docente responsável pela turma do Curso de PLE/UERR conduziu as aulas de maneira que a coleta foi realizada ao longo do semestre, sendo duas atividades para análise.

¹ Você sabe.

² Comecei a gostar disso. E depois dizia. Olhe para o cigarro...

³ Comecei a atuar muito curiosa.

⁴ Ei, olha, pega com calma.

⁵ Visito meu avô nos finais de semana.

⁶ Agruparemos os exemplos da seguinte forma: I02B, ou seja, Informante 02, B = 2ª coleta. Também detalharemos na metodologia.

O recolhimento desse material ocorreu *in loco*, totalizando vinte produções textuais. Os textos da 1ª coleta (7) foram resenhas sobre o filme brasileiro *E aí, comeu?* (2012), dirigido por Felipe Joffily e estrelado por Bruno Mazzeo, Marcos Palmeira e Emilio Netto. O filme é uma adaptação de uma peça homônima de Marcelo Rubens Paiva. Na 2ª coleta, conseguimos treze produções referentes ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celp-Bras), Roteiro da Interação Face a Face, em que o aluno é motivado através de um elemento provocador e, na sequência, redige um texto argumentativo para cada pergunta feita.

Para fins organizacionais, decidimos selecionar apenas os informantes que estivessem presentes na 1ª coleta e na 2ª coleta para avaliar sua progressão ao longo do semestre. Os informantes foram assim numerados: ‘02, 04, 07, 10, 12’; sendo a primeira coleta chamada de A e a segunda, B. Para I04B temos I04 = informante 04, B = segunda coleta, por exemplo.

Como mencionado, o curso possui uma carga horária de 360h/a, dividida em seis semestres. A turma a ser observada iniciou suas atividades em 2009 e estava em fase de conclusão, sendo a primeira da instituição. A turma tinha 15 inscritos, todos venezuelanos. No entanto, selecionamos cinco informantes, como dito anteriormente, por terem feito todas as produções.

No que tange à categoria linguística, observamos que o *intra-sentential switching* / Alternância Intraoracional (POPLACK, 1980) foi mais produtivo, ou seja, ocorreu, principalmente, no meio de frases, o que exige do falante bilíngue maior competência linguística.

“Eu creio com firmeza que todo profissional *siempre debe estar actualizado*”: análise das produções textuais

No que se refere à AC, as propostas apresentadas são praticamente idênticas, pois observamos a repetição de categorias e subcategorias em todos os autores. Desde Weinreich (1974) até Laranjeira (2005), o quadro teórico-metodológico parece não apresentar grandes mudanças. Embora sigamos quase por completo a mesma tipologia adotada por nossas referências, procuramos não ser categóricos e exaustivos na classificação e subclassificação de nossos dados.

Como foi dito, os textos produzidos pelos alunos de PLE/UERR foram coletados em 2013.1, a saber: uma resenha e uma atividade do Celpe-Bras. Como as produções são gêneros textuais tipicamente escritos, não pudemos identificar casos de *tag-switching* (etiqueta), ou seja, alternância de marcadores conversacionais. Tampouco, nos dados, pudemos identificar alternância do tipo *inter-sentential switching* (interoracional), isto é, frases iniciadas em uma língua A e concluídas em uma língua B ou vice-versa.

Por outro lado, podemos afirmar que a alternância mais ocorrente foi a *intra-sentential switching* / Alternância intraoracional. Conforme Poplack (1980) e Laranjeira (2005), esse tipo de alternância pode se manifestar no começo, no meio ou no final de orações. Pensando na ordem canônica da frase portuguesa, verificamos em nossa análise que há uma concentração na última posição:

COMEÇO	MEIO	FIM	TOTAL
9 / 19%	4 / 8%	35 / 73%	48/100%

Tratando da Alternância intraoracional, dos 48 casos elencados, 35 se localizam na parte oracional menos tópica, posição comumente ocupada por complementos oracionais: objetos, adjuntos, complementos. A seguir, temos os exemplos em destaque:

- (01) *Existem muitas pessoas sofrendo de diversas doenças produzidas pela obesidade e pela inconstância de uma alimentação sana* (I02B) – O informante vale-se do adjetivo em Espanhol *sana* no lugar de *sã*, em Português.
(02) *E Afonsinho que não tem madurez* (I04A) – O informante usa o substantivo *madurez*, em Espanhol no lugar de *maturidade*, em Português.
(03) *E aí comeu? está baseado na peça homónima de Marcelo [...]* (I04A) – Neste exemplo, temos o adjetivo *homónima* em Espanhol ao invés de *homônima*, em Português. A alternância é marcada pela troca do acento circunflexo pelo acento agudo.

A posição medial foi a menos produtiva, com apenas 4 ocorrências, talvez por ser a posição frequentemente ocupada pelo verbo, elemento central da oração, que organiza a disposição de todos os outros elementos. Tanto é que os quatro verbos se apresentaram em sua forma conjugada: *viajé, tratam, produce e asistiendo*:

- (04) [*Os temas do bate papo*] só [(*tratan*) *de conquistar as mulheres e sexo*] (I12A) – Todos os verbos na 3ª pessoa do plural em Espanhol terminam em –n, ao passo que em português, em –m.
(05) *Sim, quando viajé para Cuba com colegas de varios medios de TV e radios [...]* (I04B) – O informante alternou verbo, adjetivo e substantivos. A desinência do pretérito indefinido em Espanhol para primeira pessoa do singular é –é, em Português, –ei.

Embora o último verbo citado, *asistiendo*, esteja no gerúndio, remete-se ao sujeito da oração com a qual mantém relação. Vejamos o exemplo:

- (06) [(*Eu ja ouvi falar muitas vezes*), (Ø *asistiendo a TV*)] (I07B) – Ao invés de escrever *assistindo* em Português, o informante alterna para o Espanhol, *asistiendo*.

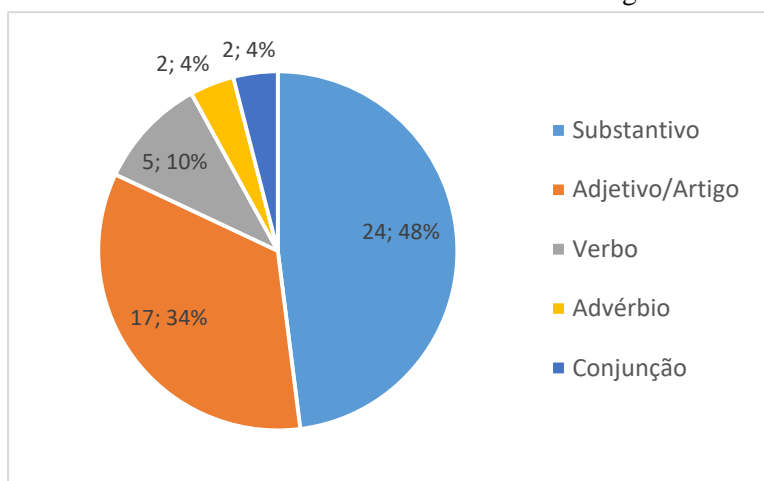
Quantidade também baixa foi a da posição inicial. Identificamos nove casos, pouco representativos frente a 34 ocorrências finais.

- (07) *A comedia traspasa as fronteiras da comunicação social culta* (I02A) – Neste caso, a diferença para essa palavra está no acento agudo em Português e não existência em Espanhol.

Vendo a distribuição dos dados quanto à posição oracional, parece que o hispano aprendiz de PLE inicia sua oração, escrevendo-a em Português, e à proporção que vai escrevendo e desenvolvendo suas ideias, vai também desviando sua atenção da Língua Portuguesa, deixando que marcas de sua língua se revezem com a LE.

Quanto à classe morfológica, identificamos 5 classes de palavras, as quais apresentamos no gráfico 1:

Gráfico 1 - Alternância de Código



Fonte: Do autor.

Com base nesse gráfico, fazemos algumas observações. Agrupamos o único artigo dentro dos adjetivos, por entender que compartilham características morfossintáticas. A classe verbal se mostra mais uma vez pouco produtiva, de igual modo quando tratamos da posição oracional. Antes indicamos quatro verbos, aqui apontamos 5, esta diferença se dá porque aqui incluímos um verbo em sua forma nominal e sem referente subjetivo:

(08) {...] *mas [deixa muito (para **analisar**...)]* (I02A) – O verbo destacado encontra-se na posição final da frase. Um dos motivos para a alternância poderia ser o monitoramento mais baixo nessa posição, tendo em vista que toda a frase está em Português.

Algo que nos chamou atenção quanto à Alternância intraoracional diz respeito às conjunções, pois se trata de um elemento conectivo que não pertence a nenhuma das orações relacionadas. Identificamos duas vezes *o*:

(09) [...] *unos brincos, colares **o** um brazaletes* [...] e

(10) [...] *eles **o** elas possam usar* [...], ambos de I04B – A conjunção alternativa é *o*, em Espanhol; ao passo que em Português é *ou*.

O informante venezuelano, aluno de PLE, em algum momento de sua produção alterna uma categoria gramatical que deveria estar em Português para o Espanhol. Como foi dito, nosso informante se encontra no último ano do curso. Além disso, a produção escrita, por exemplo, proporciona um maior controle do processo, pois permite que ele faça correções, revisões, pense o texto antes de codificá-lo. Além do mais, entram em ação o elemento gráfico da escrita e o fotográfico da leitura que conduzem a uma maior tomada de consciência de sua escrita.

Conforme Ulsh (1971), Português e Espanhol compartilham de mais da metade de seu vocabulário, ou seja, são palavras que, em sua maioria, são grafadas de maneira idêntica e, devido a essa proximidade linguística, o aluno por mais que monitore sua escrita acaba por alternar em algum momento palavras do Espanhol no texto em Português. Assim, pois, temos os seguintes exemplos:

(11) *Faço o possível para alimentar-me sanamente* [...] (I02A) – Uma das maneiras de formação de advérbios tanto em Português como em Espanhol é através do sufixo *-mente*. O adjetivo utilizado pelo informante está em Espanhol, caracterizando a Alternância de Código.

(12) *Sim, para meus familiares e amigos coisas que eles o elas possam usar como: unos brincos, colares o um brazaletes* (I04B) – Nesta frase, destacamos duas classes de palavras alternadas: artigo e substantivo. A forma plural do artigo indefinido em Português é *uns*, *unos* em Espanhol. Por fim, o substantivo *brazaletes* está em Espanhol; em Português a forma mais usual é *pulseira*.

Em suma, como pudemos observar as alternâncias elencadas nas produções textuais dos alunos de PLE/UERR são do tipo intraoracional, ou seja, o informante alternou palavras do Espanhol na sua escrita em Português no início, meio ou final da frase. Todas as palavras dessa categoria existem em Língua Espanhola, ou seja, o informante durante no ato de escrita trocou, por exemplo, um adjetivo ou um verbo que deveria estar em Português para o Espanhol, caracterizando a AC do tipo Intraoracional.

Considerações quase finais

Como apresentamos no início deste texto, o objetivo deste trabalho foi analisar o contato lingüístico por meio de produções textuais de venezuelanos aprendizes de PLE da UERR. Para isso, nos valem dos conceitos de AC (LARANJEIRA, 2005; POPLACK, 1980).

No que se refere à AC, concluímos que a mais produtiva nos textos coletados foi a do tipo intraoracional. Vale recordar que todas as palavras que encontramos nessa categoria existem em Língua Espanhola, ou seja, o informante durante o ato de escrita alternou, por exemplo, um adjetivo ou um verbo que deveria estar em Português para o Espanhol, caracterizando a AC do tipo Intraoracional.

Não podemos dissociar os fatores lingüísticos dos extralingüísticos para nossa pesquisa, sobremaneira devido ao contexto fronteiriço em que as barreiras geográficas, lingüísticas, políticas e culturais se tocam diariamente. Assim, tratar do fenômeno contato lingüístico em produções textuais foi um desafio, levando em consideração que a maioria da bibliografia se refere à oralidade; outra questão difícil de ser tratada foi a fragmentação de conceitos entre os teóricos estudados justamente por tratarem mais da oralidade, por isso fizemos adaptações em nossas abordagens.

Em nossos dados, por exemplo, não obtivemos Alternância do tipo etiqueta, ou seja, marcadores conversacionais, pois os gêneros textuais eram tipicamente escritos. Concluímos que a Língua Portuguesa está ocupando uma posição privilegiada no extremo norte brasileiro nos últimos anos, sendo a inserção do curso de PLE em Pacaraima, uma prova disso.

Referências

- AUER, P. Introduction: Bilingual Conversation revisited. In: AUER, P. (ed.). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London and New York: Routledge/ Taylor & Francis, 2002, pp. 1 – 24.
- BLAS ARROYO, J. L. *La interferencia lingüística en Valencia (dirección catalán → castellano): estudio sociolingüístico*. València: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1993.
- COUTO, H. H. do. *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- FRANCESCHINI, R. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. In: AUER, P. (ed.). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London and New York: Routledge/Taylor & Francis, 2002, p. 51 – 75.
- LARANJEIRA, M. V. *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- MENÉNDEZ, F. G.; MENÉNDEZ, M. V. G. *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*. Madrid: Cátedra, 2003.
- MOTA, F. P. *Contato lingüístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE*. 105f. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.
- POPLACK, S. I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL. In: *Linguistic*. v. 18, p. 581-618, 1980.
- _____. Dialect acquisition among Puerto Rican bilinguals. In: *Language in Society*, Cambridge University Press, vol. 7, No. 1, p. 89-103.
- SALA, M. *Lenguas en contacto*. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1998.
- SILVA VALDIVIA, B. Cambios de código, alternancias e interferencias lingüísticas: unha perspectiva didáctica sociocomunicativa. In: SILVA VALDIVIA, B. (coord.). *Didáctica da língua en situacións de contacto lingüístico*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994, p. 151-176.
- ULSH, J. L. (Org.). *From Spanish to Portuguese*. Washington: Foreign Service Institute, 1971.
- WEINREICH, U. *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Tradução: Francisco Rivera. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1974.
- WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. In: *Applied linguistics*, Published to Edinburgh Scholarship Online: March v. 19, n. 3, 1998, p.295-333.

Algunas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional y su repercusión en la formación docente

Gregorio Pérez de Obanos Romero
UNILA (PR)

Introducción

El presente capítulo plantea una reflexión crítica sobre la idoneidad del uso de la transferencia lingüística como procedimiento estratégico a disposición de los aprendices en la adquisición de la segunda lengua (ASL). En concreto, se defenderá la pertinencia de una didáctica del español como lengua adicional (ELA) basada en la reflexión contrastiva, en la medida en que la confrontación entre lenguas de tipología próxima repercute de manera positiva en el aprendizaje y posterior adquisición de los contenidos formales del sistema lingüístico. A modo de introducción, analizaremos la incidencia de la similitud interlingüística en la ASL, concebida esta como producto lingüístico y como proceso cognitivo. Para tal fin, se presentan dos estrategias de orden cognitivo, la comparación contrastiva y la traducción, como procedimientos que pueden activarse haciendo uso de la ventaja cognitiva que supone esta similitud al promoverse la conformación de una consciencia metalingüística por parte del aprendiz. Asimismo, se explica el interés que la ASL como disciplina viene mostrando por estos dos procedimientos estratégicos, reflejo de la importancia que enfoques metodológicos como el denominado de Atención a la Forma (AF) otorgan a la autonomía y a la autorregulación del alumno en su proceso de adquisición de la nueva lengua. Por otra parte, con el objeto de justificar esta didáctica de la reflexión contrastiva abordaremos cuatro cuestiones fundamentales con vistas al esbozo de una pedagogía del contraste en la enseñanza de ELA en Brasil: el por qué (las razones que existen para la reflexión contrastiva); el qué (los contenidos lingüísticos que pueden ser objeto de la misma); el cuándo (en qué momento de la instrucción puede darse); y finalmente el cómo (qué tipos de reflexión contrastiva son susceptibles de presentación en el aula). Por último, se proponen una serie de consideraciones acerca de la repercusión que esta didáctica tiene en la formación docente y en el desarrollo profesional.

La transferencia como estrategia de aprendizaje: de producto lingüístico a proceso cognitivo

La adquisición de la segunda lengua¹ como disciplina de estudio contempla el hecho de que esta se vea afectada por las competencias lingüísticas previamente adquiridas por los aprendices (KODA, 2012). Por ello, la investigación sobre cómo ese conocimiento incide en el desarrollo de su sistema lingüístico transicional ha acuñado términos como transferencia, interferencia lingüística o influencia interlingüística, conceptos que reflejan la incidencia, positiva o negativa, que ejerce el conocimiento de otros idiomas en el proceso de aprendizaje. Odlin (1989, p. 27) define el proceso de la transferencia del siguiente modo: “es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua objeto y otras lenguas que se han adquirido previamente (y quizá de manera implícita).” De esta afirmación se puede extraer la idea de que no solamente incide la lengua materna (L1) del aprendiz, sino también otras lenguas previamente adquiridas, como sucede en el caso de fenómenos como el multilingüismo, que ha acabado por conformar en años recientes una promisoro área de investigación (DE ANGELIS y DAWAELE, 2011). El propio Odlin (2003) reconoce que esta definición posee sus limitaciones ya que nada dice acerca de qué constituye el término influencia. En cualquier caso, el conocimiento de la L1 influye en la lengua adicional de un modo sutil, selectivo y con frecuencia “ocasionando de manera poderosa consecuencias negativas y positivas a aprendices con diferentes L1, en diferentes estadios de desarrollo o dominio lingüístico y en diferentes áreas de la L2” (ORTEGA, 2009, p. 31). De hecho, la transferencia afecta a todos los niveles del sistema lingüístico, incluyendo la pragmática, la retórica, la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología y la ortografía.

La concepción del papel que desempeña la L1 en el proceso de adquisición ha ido pasando desde los inicios de la ASL como disciplina hasta la actualidad por diferentes etapas. Excede los objetivos del presente capítulo describirlas en detalle pero conviene recordar que en los años 50 y 60 del siglo pasado la transferencia lingüística era el principal tema de investigación de acuerdo con las teorías de la Psicología y la Lingüística en boga por aquel entonces. La terminología empleada y los conceptos a ella asociados, como el de la interferencia o el de la facilitación, provienen de la escuela de la Psicología conocida como Conductismo. El grado de dificultad dependía principalmente del grado de similitud o disimilitud entre el contenido de la lengua objeto y el de la lengua materna: surge con ello la Hipótesis del Análisis Contrastivo tanto en su versión predictiva (WEINRICH, 1953; LADO, 1957) como posteriormente en su versión explicativa (WARDHAUGH, 1970). En una segunda etapa, en consonancia con las premisas *innatistas* de Chomsky (1959, 1986) sobre la construcción creativa del lenguaje, se enfatizaba la incidencia de los procesos universales del aprendizaje de la segunda lengua (L2). Con la observación de la actuación lingüística de aprendiz y el Análisis de Errores, ya no se concibe esta como una lengua incorrecta o deturpada, sino que se trata de un dialecto idiosincrásico transicional, con sus propias particularidades (CORDER, 1971; NEMSER, 1971).

El término Interlengua (IL) (SELINKER, 1972), que acabó por consagrarse, refleja tres aspectos que definen la lengua propia del hablante no nativo: la idea de *sistema* (dialecto, lengua, competencia); la idea de evolución (en desarrollo, transitorio,

¹ En el presente trabajo se emplean de manera indistinta los términos *lengua objeto*, *segunda lengua* y *lengua adicional*. La *lengua adicional*, traducción literal del término *additional languages*, se refiere a las lenguas, tanto oficiales como no oficiales, de un Estado, incluidas las lenguas minoritarias o regionales. Generalmente se utiliza, en contraste con *segunda lengua* o *lengua extranjera*, con la intención de concebir la lengua que se aprende sin marcar su condición de *ajena* o *extranjera*.

intermediario, aproximado); la idea de especificidad (idiosincrásico). La sistematicidad y la variabilidad de la IL explican asimismo el fenómeno de la fosilización: proceso cognitivo que provoca en parte por qué los aprendices adultos no consiguen alcanzar la competencia lingüística del hablante nativo (HAN y ODLIN, 2006). La etapa actual, considera la transferencia como un factor más entre otros que intervienen en el desarrollo interlingüístico del aprendiz: el fenómeno, más que un mero producto lingüístico, se contempla como el resultado de un proceso cognitivo, de un conjunto de estrategias de uso y de aprendizaje que el no nativo activa, tema que más adelante abordaremos.

El fenómeno de la transferencia se ve determinado por numerosos condicionantes que lo promueve o inhibe. Odlin (2003, p. 454) acuña el término limitación para referirse a ellos: "... sería cualquier cosa que previene al aprendiz de observar la similitud en un primer instante o de decidir que esta es real y útil". Ellis (2008, p. 379) establece una clasificación de estas limitaciones y las divide en tres grupos: a) factores no estructurales, condicionados por las diferencias individuales (grado de escolarización, edad, aptitud, personalidad, etc.) y por la naturaleza de la actividad lingüística que el aprendiz se encuentre realizando; b) factores de orden estructural, que implican tanto las capacidades cognitivas generales (por ejemplo, la atención y la memoria) como principios lingüísticos, parcial o totalmente ajenos a las capacidades del aprendiz. Dentro de estos últimos se pueden distinguir otros tres tipos de factores: los de carácter sociolingüístico, aquellos vinculados a la Gramática Universal y, por último, factores relacionados con la tipología y la *psicotipología* lingüística: la percepción real o asumida que los aprendices tienen en relación con la semejanza o desemejanza entre las dos lenguas. Rebase los límites del presente capítulo tratar todos y cada uno de estos factores y por ello abordaremos estos últimos puesto que son los más pertinentes para el tema que aquí nos ocupa.

La distancia ente la lengua materna y la lengua adicional puede concebirse como un fenómeno lingüístico (estableciendo el grado de diferencia o semejanza real entre las dos lenguas) o como un fenómeno psicolingüístico (determinando qué piensa el aprendiz sobre el grado de diferencia entre ambos sistemas). Sánchez (2011, p. 87) define el concepto de la *psicotipología* del siguiente modo: "el factor psicotipológico se refiere a la percepción del aprendiz de la cercanía o distancia tipológica entre las lenguas". En este sentido, la disparidad entre las similitudes objetivas y las subjetivas puede ser evidente y ello se debe a que los estudiantes: a) fracasan en observar un conjunto de semejanzas reales entre las dos lenguas; b) cometen errores acerca de la naturaleza de muchas de estas similitudes que observan; y c) asumen la existencia de semejanzas que no se dan realmente (RINGBOM y JARVIS, 2011). Es más, Odlin (2006, p. 23-24) considera que "las similitudes asumidas causan un efecto mayor y más directo en el aprendizaje de la lengua y en la actuación que las similitudes objetivas". Con respecto a esta percepción subjetiva de la distancia tipológica, existen dos conceptos relacionados: la similitud percibida y la similitud asumida (RINGBOM, 2007; JARVIS y PAVLENKO, 2008). La primera se entiende como el juicio consciente de que una forma, significado o función que los usuarios de una L2 han encontrado en el *input* es similar al contenido correspondiente en su lengua materna; en cambio, la segunda se concibe como la hipótesis que estos establecen de si una forma, significado o función que existe en la lengua adicional tiene una contrapartida en la L1. Respecto a la existencia de estas dos clases de similitudes que se establecen en la mente del aprendiz, Ringbom y Jarvis (2011) afirman que se presentan de acuerdo con la habilidad lingüística que el aprendiz esté realizando. En la comprensión, sobretodo en lenguas tipológicamente próximas, los aprendices perciben directamente las semejanzas que encuentran debido a sus similitudes formales.

En la producción, por otra parte, los aprendices centran su atención en codificar sus ideas en estructuras lingüísticas que han adquirido previamente o en estructuras que crean en ausencia de conocimiento aprendido, que tiende a fundamentarse en las similitudes que asumen entre las dos lenguas. Los aprendices muestran una fuerte tendencia a asumir las similitudes semánticas y pragmáticas sin previamente haber percibido estas similitudes, y esto se produce independientemente de la distancia entre ambas lenguas. En cambio, en relación con las semejanzas formales, los aprendices muestran la tendencia a no asumirlas hasta que de hecho no las hayan percibido, si bien esto depende en gran medida de la distancia tipológica y del nivel de dominio lingüístico del aprendiz. Por ello, tal como señalan estos dos autores (RINGBOM y JARVIS, 2011, p. 108): “en lenguas tipológicamente próximas hay más semejanzas para percibir y cuando los aprendices han atravesado un cierto umbral de similitudes percibidas a menudo asumen similitudes adicionales formales que nunca han percibido”. Este hecho se da claramente en lenguas tan cercanas como el español y el portugués en las que los aprendices establecen similitudes interlingüísticas de manera generalizada. A este proceso de transferencia lo denominan transferencia procedimental o transferencia completa, donde el aprendiz asume que hay equivalencias no solo formales, sino también de orden funcional entre ambas lenguas. Este tipo de transferencia posee un carácter facilitador en la medida en que estimula la habilidad del aprendiz para acceder, procesar y organizar la información lingüística de la L1 gracias a las similitudes entre ambos sistemas.

La transferencia procedimental facilitadora es en muchas ocasiones difícil de reconocer pero sin duda constituye un factor importante que incide en la facilidad del aprendiz por comprender una lengua percibida como próxima. En la producción lingüística esta transferencia procedimental facilitadora es especialmente difícil de identificar ya que coincide con la adquisición exitosa de la lengua meta (RINGBOM y JARVIS, 2011, p. 112).

Como en tantos otros campos de la ASL, el fenómeno de la transferencia y su incidencia en el proceso de adquisición de la L2 es sumamente complejo, puesto que intervienen numerosos factores, algunos de los cuales ya se han comentado en esta sección. Una teoría general de la ASL no sería concebible sin la comprensión del papel que juega la lengua materna, entre varios otros procesos cognitivos. Con todo, tal como afirma Odlin (2003, p. 475), “Los problemas relacionados con la influencia interlingüística son tan variados y complejos que no existe realmente una teoría detallada de la transferencia lingüística”. Al menos, sí es posible mencionar una serie de elementos clave que una teoría de la transferencia lingüística debe considerar. Ellis (2008, p. 397-400) establece cinco características definitorias del fenómeno, que a continuación resumimos. En primer lugar, la transferencia se produce tanto en la comunicación como en el aprendizaje: una teoría explicativa debe dar cuenta de la transferencia que se produce en el uso y de la transferencia que se produce en el aprendizaje y la relación que se establece entre ambos tipos. En segundo lugar, la transferencia surge como resultado de las diferencias y semejanzas entre la lengua objeto y la lengua materna: parece más congruente considerar que las similitudes desempeñan un rol más importante. Ahora bien, no queda claro cuándo las diferencias y las semejanzas conducirán a la transferencia y además en qué aspecto de la adquisición este fenómeno incidirá. Para ello, en tercer lugar, es necesario contemplar otros factores que interactúan con estas similitudes y

disimilitudes. Existen numerosas limitaciones, tanto de orden interno como externo (edad, motivación, escolarización, aptitud, etc.), que permiten comprender qué contenidos se transfieren y cuáles no; y cuando el fenómeno se da y cuándo no. Sin embargo, de qué modo interactúan estas limitaciones permanece aún una incógnita. En cuarto lugar, la transferencia es un proceso tanto consciente como inconsciente: si bien es cierto que la transferencia en la producción lingüística requiere la consciencia del aprendiz, en el caso de la transferencia en el aprendizaje puede activarse de un modo tanto consciente como inconsciente. Otra cuestión relacionada es si este proceso contribuye al conocimiento implícito o al conocimiento explícito, o a ambos, tema que aún se encuentra pendiente de dilucidación. Y en quinto lugar, la transferencia es en última instancia un fenómeno subjetivo, tal como hemos comentado: la naturaleza de los juicios por parte de los aprendices dependerá no solo de los factores lingüísticos inherentes, como el que determina la distancia tipológica entre las dos lenguas, sino también en las diferencias o semejanzas percibidas y asumidas por el propio aprendiz.

En cualquier caso, independientemente de la inexistencia de una comprensión completa del fenómeno, conviene insistir en la idea de la transferencia como un proceso cognitivo en el que el individuo hace uso consciente de la selección y de la atención activa en el aprendizaje de una lengua adicional.

La confrontación contrastiva y la traducción como procedimientos para la asimilación del sistema de la lengua

En el área de ASL las estrategias de aprendizaje son aquellas acciones que los alumnos más aventajados realizan para propiciar el proceso de adquisición de la lengua. Como tantos otros constructos, se trata de un concepto difuso (DÖRNYEI, 2005; GASS, 2013) ya que no siempre resulta sencillo distinguir entre los procedimientos que los estudiantes emplean para el uso eficaz de la lengua de aquellos que utilizan para mejorar su aprendizaje. Es por ello por lo que algunos autores prefieren emplear el término más amplio de estrategias del aprendiz de lenguas. Aunque hay algún autor, como Macaro (2006), que rechaza la idea de que puedan considerarse como acciones observables y las entiende únicamente desde una perspectiva cognitiva, la mayoría de los autores (OXFORD, 1990; ORTEGA, 2009) las conciben en su doble naturaleza mental y comportamental: bien como acciones concretas, bien como procesos mentales. Esta última autora (2009, p. 208) aúna ambos aspectos afirmando que las estrategias son “procedimientos mentales y comportamentales conscientes que las personas emplean con el objeto de adquirir control sobre su propio proceso de aprendizaje”. Además, añade un nuevo componente: el control autónomo sobre el proceso de aprendizaje, característica que más adelante abordaremos.

Excedería también los límites del presente trabajo una revisión de las diferentes tipologías de clasificación de las estrategias de aprendizaje (OXFORD, 1990) así como de los argumentos esgrimidos por los autores que cuestionan la validez de estos constructos (HSIAO y OXFORD, 2002). Únicamente mencionaremos que este campo de la ASL no se encuentra exento de problemas, no solo respecto al propio concepto de estrategia de aprendizaje y los criterios establecidos para su clasificación, sino también en lo referente al procedimiento para determinar: a) si estos son conscientes o inconscientes (COHEN, 1998); b) su relación con los estilos de aprendizaje (CHAMOT, 2008); y c) en qué modo contribuyen al aprendizaje (GASS, 2013). Por tanto, lo expuesto hasta ahora justifica la existencia de autores que se han centrado en la idea de definir el

comportamiento estratégico desde una perspectiva social y psicológica (DÖRNYEI y SKEHAN, 2003) en lugar de hacerlo como una taxonomía de procesos mentales de orden heurístico o una lista de estrategias de uso observadas por los propios aprendices. Es por ello que Dörnyei (2005, p. 191) acuña el concepto de autorregulación y lo define como “el grado en el que los individuos son participantes activos de su propio aprendizaje” y defiende la idea de que ofrece una perspectiva más amplia puesto que centra la atención más en el proceso que en el producto (las estrategias). Este amplio marco teórico, en su intento por aunar el componente cognitivo y afectivo del comportamiento estratégico en el aprendizaje de la L2, pone el énfasis en la autonomía del aprendiz y en su consciencia metacognitiva y metalingüística con el fin de que pueda ejercer un control efectivo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

En cualquier caso, a continuación procederemos a la presentación de dos estrategias de aprendizaje, de carácter cognitivo, relacionadas con el empleo de la semejanza interlingüística como procedimiento para el acceso a los contenidos lingüísticos, ya que en opinión de Ringbom (2007, p. 104) esta: “es una importante variable en el uso de las estrategias de aprendizaje: cómo el aprendiz intenta maximizar la efectividad de su aprendizaje”. Es por ello que consideramos que la *traducción* y la *reflexión contrastiva* pueden conformar dos técnicas idóneas para la presentación de los contenidos formales con los aprendices brasileños de español. Thomas (1988, p. 531) define la *consciencia metalingüística* como “la habilidad individual en dirigir la atención hacia la lengua y considerarla un objeto de estudio, reflexionar sobre ella y evaluarla”. Se concibe como un componente esencial del proceso de aprendizaje, con efectos beneficiosos para el desarrollo cognitivo del aprendiz. Por ello, en la adquisición de la L2, la capacidad de concebir la lengua materna como un sistema lingüístico igual a otros, de reflexionar acerca de ella de un modo abstracto y de manipular de manera consciente los datos, supone una de las ventajas del bilingüismo, ampliamente demostrado por la investigación (BAKER, 2006). De acuerdo con Herdina y Jessner (2002) y Jessner (2006), esta cualidad introduce un nivel de conceptualización que empodera al usuario de la L2 mediante procedimientos de aprendizaje esenciales como son la distancia lingüística percibida y asumida, la flexibilidad cognitiva, la creatividad lingüística, los mecanismos de autocontrol, la sensibilidad comunicativa, entre otros. De todo ello se deduce la idea de que esta dimensión metalingüística resulta especialmente relevante desde la perspectiva de la adquisición de la L2 en un contexto de instrucción. De este modo, Bono (2011, p. 27) señala:

“las interacciones en el aula se caracterizan en muchas ocasiones por poseer un alto grado de metalenguaje, (...) en ambientes formales de aprendizaje el uso metalingüístico del lenguaje (la reformulaciones, las traducciones, las explicaciones) son primordiales”.

En los últimos años, desde la perspectiva de los modelos pedagógicos fundamentados en la Atención a la Forma¹, se viene reconsiderado el papel de

¹ Se entiende por *Atención a la Forma*, en contraste con la *Atención a las Formas* y con la *Atención al Significado*, al procedimiento de uso de la lengua en el aula en el que los aprendices, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales con el objeto de favorecer su progreso en el aprendizaje.

actividades como la traducción, que habían formado parte de enfoques más tradicionales (JIN y CORTAZZI, 2011). Asimismo, Savignon (2005, p. 645) observa que en aras del desarrollo de la habilidad comunicativa, los estudios muestran de manera clara la pertinencia de integrar las actividades centradas en la forma con la práctica lingüística centrada en el significado. Por ello, afirma, en relación con la AF y con la enseñanza comunicativa de la lengua, que esta última “no excluye la atención a la consciencia metalingüística o al conocimiento de reglas de la sintaxis”. Asimismo, defiende Savignon (2001, p. 20) el hecho de que incluso las actividades tenidas por tradicionales “tales como la traducción, el dictado y la memorización pueden ser útiles en dirigir la atención hacia la forma”.

Otro concepto relacionado con la consciencia metalingüística es el de consciencia interlingüística, de la que forma parte. Angelovska y Hahn (2014, p.186) la definen como: “la habilidad mental que se desarrolla por medio de la atención y la reflexión hacia la(s) lengua(s) en uso y a través del establecimiento de semejanzas y diferencias entre las lenguas en la mente multilingüe del individuo”. Se hace, por tanto, pertinente integrar en la enseñanza de lenguas próximas todo un conjunto de técnicas didácticas que contribuyan a la conformación de este tipo de consciencia en los aprendices. Así por ejemplo, desde la perspectiva de la adquisición del portugués por parte de alumnos hispanohablantes, Carvalho (2002) y Carvalho y Silva (2008) alertan sobre la necesidad de proponer una pedagogía específica y destacan la importancia de incluir en la enseñanza actividades que prioricen la toma de conciencia por parte del aprendiz de las convergencias y divergencias entre ambas lenguas con el objeto de estimular la transferencia positiva y de contrarrestar la transferencia negativa. Por otro lado, existe una serie de procedimientos estratégicos que, por sus características, los aprendices podrían emplear en las diferentes actividades de una instrucción basada en la AF. El Plan Curricular del Instituto Cervantes - PCIC – (INSTITUTO CERVANTES, 2007, p. 474-475) establece un inventario denominado Procedimientos de Aprendizaje y los describe no como recetas ni como secuencias prefijadas susceptibles de instrucción, sino más bien como una base sobre la que programar actividades de aula con el objetivo de que: “el alumno construya su propio conocimiento estratégico a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua”. En este documento se habla de Estrategias y Procedimientos de Aprendizaje y se establece un inventario de los mismos entre los que se incluye el grupo Procesamiento y Asimilación de la Lengua. Es responsabilidad del aprendiz la conformación de su propio conocimiento estratégico. Asimismo, en este apartado el inventario recoge una serie de procedimientos conducentes a la elaboración o integración de la información, a saber: el análisis de las formas lingüísticas, el razonamiento deductivo e inductivo, la inferencia, la toma de notas, la traducción y por último el análisis contrastivo. Por tanto, la comparación contrastiva y la traducción con fines pedagógicos permiten al aprendiz, de manera autónoma y autorregulada, la comprobación de cómo la transferencia de los contenidos de la lengua materna puede afectar de manera negativa a la adquisición del contenido lingüístico, y este es también uno de los objetivos que las actividades de la AF deben perseguir para el adecuado procesamiento y asimilación del sistema de la lengua.

En el ámbito del español y el portugués también se observa este interés por desarrollar una pedagogía que contemple la peculiaridad de aprender y enseñar una

lengua tipológicamente tan cercana a la L1 (CALVO y RIDD, 2009; SCNEIDER y BEZERRA, 2011). Estos autores coinciden, por una parte, en la reivindicación del papel de las actividades de concienciación contrastiva con el fin de minimizar las interferencias y, en consecuencia, el riesgo de fosilización en la adquisición de las lenguas afines, y por otro lado, en el uso de la traducción como una actividad de confrontación de los dos sistemas. En este sentido, Calvo y Ridd (2009) conciben esta actividad como un proceso interpretativo y de re-expresión del sentido y abogan por una pedagogía, en este caso de español para brasileños, que pase de la traducción mental e interiorizada, una estrategia cognitiva que se da de forma natural en la mente del no nativo, a la traducción como actividad de comunicación en el aula para el desarrollo de la mediación lingüística, entendida esta como la cuarta habilidad lingüística junto a la comprensión, la expresión y la interacción. Por consiguiente, la traducción se transforma en un instrumento pedagógico para centrar la atención del aprendiz hacia las interferencias y permite la reflexión metalingüística contrastiva.

Hacia una didáctica contrastiva del español lengua adicional desde el prisma del portugués

En dos lenguas tipológicamente tan próximas como son el español y el portugués la distancia objetiva, la percibida y la asumida desempeñan un papel decisivo a la hora de explicar por qué se produce el uso tan generalizado del mecanismo de la transferencia en los aprendices brasileños. De todos es conocida la existencia de un alto grado de comprensión, sobre todo en la comprensión textual (lectura y traducción), debido a las correspondencias estructurales y las coincidencias léxicas (ERES FERNÁNDEZ, 1995). Henriques (2000) determina un elevado índice de comprensión incluso en hablantes de portugués y español que nunca estudiaron la otra lengua, un índice que varía del 58% al 94%, dependiendo de factores como la semejanza o diferencia léxico-semántica de las palabras clave usados en los textos de su estudio experimental. Resulta asimismo pertinente mencionar las representaciones que el brasileño posee sobre el español como una lengua de fácil entendimiento y por ello no merecedora de estudio formal (KULIKOWSKI y GONZÁLEZ, 1999; CELADA y GONZÁLEZ, 2005). La constatación de que se da una comprensión inmediata y con ello una exitosa comunicación tiene como consecuencia la falsa concepción de que el aprendizaje pueda reducirse a una nomenclatura que conlleva a la identificación unívoca de palabra/cosa o palabra/significado y a la simplificadora operación de trasladar y equiparar significados término a término de las dos lenguas, reduciendo el español/portugués a listas de sinónimos descontextualizados obviando las estrategias discursivas imprescindibles para crear sentidos. Por ello, Kulikowski y González (1999, p. 18) proponen delimitar la “justa medida de una cercanía” entre ambas lenguas. En realidad, esta relación se asemeja a un espejo que presenta una “inversa asimetría” (GONZÁLEZ, 2008; FANJUL y GONZÁLEZ, 2014) en numerosos aspectos gramaticales como son la función y el uso pronominal de sujetos y complementos, la ausencia/presencia de artículos o las series de determinantes demostrativos, entre otros.

Esta afinidad interlingüística proporciona al aprendizaje, y con ello a la enseñanza en los contextos de instrucción, unas características propias. Calvi (2004) resume la peculiaridad del aprendiz de una L2 cercana a su lengua materna, en su caso el aprendizaje de español a italianos, señalando aspectos que son aplicables al contexto español-portugués: a) disponibilidad de una base inicial de conocimientos, común entre las

lenguas romances, en general; b) variabilidad en la percepción de la distancia, que determina oscilaciones entre el acercamiento (la transferencia) y el alejamiento; c) evolución rápida de la IL en las etapas iniciales, con sucesiva tendencia a la fosilización; y d) empleo de algunas estrategias de aprendizaje especialmente productivas, basadas en la comparación entre la L1 y la segunda lengua. Durão (2004, p. 7) señala en este sentido:

Esta cercanía tipológica tiene dos caras: por un lado, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje del idioma, facilita el aprendizaje de esa lengua, pero, por otro, es motivo de interferencias constantes y muy difíciles de eliminar.

En consecuencia, desde hace ya más de una década asistimos al florecimiento en el ámbito académico brasileño de una numerosa producción científica fundamentada en los estudios contrastivos portugués-español (DURÃO, 2004). Este tipo de investigación se ha venido centrando en trabajos que aúnan la perspectiva del Análisis Contrastivo con la del Análisis de Errores mediante la comparación de las producciones del no nativo en los diversos niveles lingüísticos y su explicación por contraste con la lengua objeto como referencia y la gramática normativa del portugués como parámetro de corrección. No obstante, justo es decirlo, en los últimos años se empieza a vislumbrar un necesario campo contrastivo, no de la forma sino del funcionamiento, que toma como base de comparación la lengua española con la gramática de uso del portugués en su variedad de Brasil: Menon (2009), Ccori (2012) y Castaldo (2013) se encuentran entre los más recientes. Asimismo, debemos destacar la conformación de un variado y consistente grupo de estudios, pertenecientes al Análisis de la Interlengua, en los que se analizan las distintas etapas del sistema lingüístico transicional de los aprendices y, desde el prisma contrastivo, se dan cuenta de los errores y su posible fosilización. A modo de ejemplo, mencionamos los trabajos de Araújo (2007), Correa (2007), Gambini (2012), Oliveira (2012), entre otros.

Ahora bien, si lo que se desea es esbozar un abordaje metodológico de ELA eficaz para nuestro contexto y en consecuencia sensible a las características del alumno brasileño, se hace necesario ir un paso más allá: ¿Cómo sería posible plasmar en el aula lo que ya se conoce gracias a la comparación de los aspectos formales y funcionales de ambas lenguas? Se ha mencionado que la escasa distancia interlingüística imprime al aprendizaje y a la enseñanza una serie de singularidades y es por ello que este hecho, de manera inexorable, debe conllevar a la adopción de un enfoque contrastivo, de la misma opinión se muestra Calvi (2004, p. 16):

La enseñanza de la L2 no puede descartar nunca la contrastividad, que corresponde a procedimientos mentales de amplio alcance: este enfoque, además, resulta especialmente aconsejable cuando la distancia entre la L1 y la L2 es poca y es percibida como tal. Por supuesto, hablar de contrastividad no significa volver a los supuestos del Análisis Contrastivo, sino adoptar un planteamiento más dinámico.

Este enfoque pedagógico *más dinámico* ha de fundamentarse en técnicas de actuación docente y en la elaboración de material didáctico que despierte en el aprendiz la consciencia o sensibilización contrastiva hacia la lengua (SIEGEL, 2003). Este autor se centra en la caracterización de la enseñanza de segundos dialectos en contextos

formales, estableciendo algunas diferencias con el proceso de aprendizaje de las segundas lenguas. En relación a estas diferencias señala lo siguiente (2003, p. 209-210):

No obstante, la principal diferencia entre los dos enfoques, la sensibilización para la adquisición de segundos dialectos y los enfoques centrados en la Atención a la Forma en la adquisición de segundas lenguas reside en el papel de las actividades contrastivas. Mientras el análisis contrastivo ha sido abandonado en la metodología de la ASL, es cada vez más común en la enseñanza de segundos dialectos, especialmente actividades en las que los estudiantes examinan su variedad de lengua para descubrir sus contenidos y reglas, y entonces comparar estos contenidos con aquellos de las otras variedades, incluyendo la estándar.

Por tanto, la propuesta que este autor defiende, bien puede aplicarse a nuestro contexto por medio de este enfoque de reflexión contrastiva: una metodología basada en el contraste y la concienciación. Ahora bien, cabe en este momento preguntarse qué fundamentos pueden configurar este abordaje, es decir, qué decisiones de orden metodológico pueden resultar más eficaces con vistas a que los aprendices se beneficien del contraste en su proceso de aprendizaje. A nuestro entender, ha de cimentarse en dos pilares: a) el fomento de una adecuada consciencia metalingüística por parte del aprendiz acerca de la forma y el funcionamiento de la lengua materna y la lengua objeto; y b) el empleo generalizado de las denominadas estrategias de confrontación a través de actividades comparativas que le permitan el discernimiento de las similitudes y disimilitudes, regularidades e irregularidades, potenciando así las prácticas de exploración interlingüística.

¿Cómo podría plasmarse en la práctica docente de español como lengua adicional este enfoque de la concienciación y la confrontación contrastiva? Si bien, Carvalho y Silva (2008, p.17) proponen en este sentido un tratamiento pedagógico explícito que persiga llamar la atención del alumno mediante explicaciones metalingüísticas que le permitan la abstracción de reglas y principios de la lengua objeto y con ello la identificación de puntos de convergencia y divergencia entre el español y el portugués, consideramos posible superar el uso exclusivo de la técnica más extendida hasta ahora, aquella que consiste en la presentación explícita del contraste: cuadros comparativos y explicaciones acerca de las diferencias entre ambas lenguas. ¿Por qué no concebir en nuestro contexto de Brasil una enseñanza-aprendizaje del español basada en una práctica didáctica del contraste que se atenga a los presupuestos fundamentales del enfoque comunicativo? Resulta necesario para ello el diseño de actividades que incluya la reflexión contrastiva, preferentemente presentada de un modo inductivo, junto a otras técnicas didácticas donde la atención del alumno se dirija a la forma lingüística sin que por ello se quiebre la función primordial de la lengua en la clase, que es la práctica significativa: es lo que se conoce por el mencionado modelo pedagógico denominado Atención a la Forma. Este tipo de actividades contrastivas pueden clasificarse del siguiente modo: a) la confrontación de la forma, de la función o del significado de los contenidos lingüísticos del español y del portugués en sus diferentes niveles; y b) la traducción, bien sea directa o inversa, como actividad comparativa.

Asimismo, estos dos grupos de actividades, que tienen como base la confrontación y la traducción contrastiva como procedimientos de los aprendices para el procesamiento del sistema de la lengua objeto, son susceptibles de aparición en cualquiera o en cada uno

de los diferentes momentos que conforman una secuencia o unidad didáctica fundamentada en la AF: 1. En la fase de instrucción explícita de los nuevos contenidos: cuando se les provee, mediante actividades denominadas tareas formales o de concienciación gramatical, a los estudiantes de muestras de la lengua adicional y se les incita a que descubran por sí mismos cómo funcionan (PÉREZ DE OBANOS, 2015); 2. En la fase de práctica mediante la interpretación y la producción significativa de la lengua: la enseñanza o enfoque mediante tareas lingüísticas permite el empleo de la traducción con un fin contrastivo (VÁZQUEZ, 2012); 3. En la fase de la retroalimentación negativa explícita: ante las dudas de los alumnos o como respuesta reactiva al error, las explicaciones comparativas del eje español-portugués o la incitación al uso de la traducción pueden resultar una opción metodológica efectiva.

La didáctica del contraste y su repercusión en la formación del profesorado de español en Brasil

La formación universitaria de los futuros docentes de español en nuestro contexto es un proceso complejo, no exento de carencias y dificultades (REATTO y BISSACO, 2007; PARAQUETT, 2008; SILVA y LIMA, 2010; PREUSS y SILVA, 2013-2014). Dejando a un lado cuestiones de orden social, institucional y cultural, que no son objeto de este capítulo, nos centraremos en sus aspectos meramente lingüísticos. Resulta evidente que el papel de las facultades de Letras no puede ceñirse a la enseñanza de la lengua adicional, sino que debe incluir la capacitación del futuro profesor en la reflexión sobre la lengua y su funcionamiento (GONZÁLEZ, 2004). En este sentido, afirma la autora que no cabe una disociación entre los estudios lingüísticos, en toda su variedad, y la formación del profesor de lenguas extranjeras. Una didáctica de la enseñanza de español exigiría la inclusión de una serie de contenidos, que se pueden agrupar en tres niveles: a) un acercamiento a las principales teorías de adquisición de segundas lenguas; b) una comprensión de las representaciones de la lengua y las imágenes que los futuros profesores se hacen de sus hablantes; y c) una reflexión específica sobre el español y su aprendizaje por parte de los estudiantes que tienen por lengua materna el portugués en su variedad de Brasil. Con relación a este último nivel, el necesario abordaje del futuro profesor acerca de la especificidad de la enseñanza-aprendizaje de ELA, resulta pertinente recordar algunas de las directrices que estipulan los documentos oficiales del Ministerio de Educación, con las que nos mostramos plenamente de acuerdo. El documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 32) sugiere que los contenidos lingüísticos son susceptibles de procesamiento a partir de los conocimientos que poseen los alumnos de su propia lengua materna:

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem que adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e no uso que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui da língua materna é uma parte importante do processo de aprender a língua estrangeira.

En concordancia con esta perspectiva estratégica, el documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 145) es muy claro en lo concerniente a la diferenciación entre *ensinar la lengua* y *ensinar sobre la lengua*:

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o como e o para que fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido.

Así pues, tomando en consideración todos estos aspectos que condicionan en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje de español por parte de alumnos brasileños, proponemos a continuación un conjunto de pautas en aras de la conformación de una base para una sólida formación lingüístico-metodológica que habilite al futuro profesor a aprender y reflexionar sobre la lengua adicional a fin de que pueda enseñarla con eficacia, desde la perspectiva de un enfoque contrastivo, como el que en el presente trabajo se propone: 1. El estudio de la lengua, es decir, la adquisición del español que permite al usuario la interacción fluida con otros hablantes de la lengua. Este dominio exige profundos conocimientos lingüísticos, discursivos, gramaticales, pragmáticos y de la interrelación entre la cultura y la lengua en la práctica social; 2. El estudio sobre la lengua, en otras palabras, de la descripción lingüística tanto del portugués como del español en su nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, que capacite al futuro docente al establecimiento de la confrontación contrastiva de los dos sistemas, tanto en sus aspectos formales como funcionales; 3. El estudio acerca de la didáctica de la lengua, dicho de otro modo, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del español, en la especificidad que muestran los hablantes cuya lengua materna es el portugués en su variedad brasileña, que abarque cuestiones teóricas, metodológicas y pedagógicas en relación al empleo de los procedimientos de base contrastiva mencionados en los diferentes fases de las secuencias didácticas de Atención a la Forma.

En relación con esta capacitación didáctica, nos mostramos de acuerdo con Barros y Costa (2013-2014, p. 137) en que debe fundamentarse en la: “... *observação e análise do funcionamento da língua, a inferência de regras e, em diversos casos, o contraste de aspectos morfosintáticos do espanhol com relação ao português*”. Este abordaje contextualizado, inductivo y contrastivo de la gramática contribuye a la construcción por parte del futuro docente de su conocimiento de un modo autónomo, reflexivo y crítico.

Consideraciones finales

El propósito del capítulo ha tenido por objeto plantear una reflexión sobre la importancia del papel que ejerce la transferencia lingüística de la L1 en la adquisición de las lenguas afines y cómo esta imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje unas características particulares, entre las que se encuentran el uso que el aprendiz hace del contraste como procedimiento estratégico para la elaboración e integración de los nuevos contenidos lingüísticos. Es por ello por lo que abogamos por la conformación de una metodología específica para nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje de español en

Brasil que tenga como pilar el enfoque contrastivo. Este abordaje ha de fundamentarse en la superación del mero empleo de explicaciones metalingüísticas del docente y la presentación explícita del contraste para pasar al incentivo de la comparación contrastiva y la traducción como práctica discente necesaria para la compleción de actividades que promuevan la comunicación en secuencias didácticas de instrucción pertenecientes a la AF. Ahora bien, no se pueden soslayar al menos dos preguntas: ¿qué contenido lingüístico puede ser objeto de una reflexión contrastiva? y ¿en qué momento del aprendizaje debe darse esa reflexión? Para responder a estas cuestiones han de tomarse en consideración, en primer lugar, el conocimiento que nos aportan los numerosos estudios contrastivos y de análisis de las producciones de IL que se están llevando a cabo y, en segundo lugar, la necesidad de realizar trabajos de investigación cuantitativa que permitan ir dilucidando la eficacia de estas prácticas en las diferentes fases de la enseñanza basada en la AF o combinada con otras técnicas que pertenecen a este modelo pedagógico. Ante la manifiesta carencia de estos últimos, incidimos en la perentoria necesidad de estudios experimentales que aporten refrendo empírico y fundamento teórico a estos procedimientos de análisis, comparación y contraste. El fin último de todo ello es salvar la distancia que se da con frecuencia entre la teoría que se genera en el ámbito académico y la práctica docente-discente que se da en el aula mediante, por un lado, la producción de materiales didácticos que resulten eficaces para el aprendizaje de brasileños y, por otro lado, la inclusión de estas prácticas del contraste en la formación de los futuros profesores respecto a la didáctica de ELA.

Numerosos son los desafíos que se nos presentan y corto aún el camino recorrido hacia una didáctica pedagógica de español fundamentada en la reflexión contrastiva. Sin embargo, recordemos que *un viaje de mil millas comienza siempre con el primer paso*¹.

¹ Lao Tsé, filósofo chino considerado el fundador del taoísmo (570-490 aC).

Referencias

- ANGELOVSKA, T.; HAHN, A. Raising Language Awareness for Learning and Teaching L3 Grammar. In: A. BENATI, A. *et al.* *The Grammar in Instructed Second Language Learning*. New York: Bloomsbury, 2014. p. 185-206.
- ARAÚJO, J. B. J. *As passivas na produção escrita de brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira*. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2007.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- BARROS, S. C.; COSTA, de M. G. E. Concepções teórico-metodológicas para a formação de professores de espanhol. *Revista eletrônica do GEPPELE*, Fortaleza: 1, 2013-2014. p. 125-147.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 2006.
- BONO, M. Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition. In: DE ANGELIS, G.; DAWAELE, J. *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 25-52.
- CALVO, M. C.; RIDD, M. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. Brasília. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18 (2), 2009. p. 156-169.
- CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. Madrid. *Revista REDELE*, número 1, 2004.
- CARVALHO, A. M. Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa (Portuguese for Spanish speakers: Perspectives of a research field. *Hispania* 85(3), 2002. p.597-608.
- CARVALHO, A. M.; da SILVA A. J. B. O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, 3(1), 2008.
- CASTALDO, I. *Hay allí cuestiones que (no) que no queremos entrar. As construções relativas em PB e em E: semelhanças e diferenças no seu funcionamento e o seu papel na aprendizagem de ELE por falantes do PB*. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, 2013.
- CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDICIAS, J. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 71-96.
- CCORI, T. *Estar con/estar com: aspectos da posse e relações adjacentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, 2012.
- COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, 1998.
- CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, London. 9, 1971. p. 149-159.

- CORREA, P. *A expressão de mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Filologia). Universidade Federal de Rio de Janeiro, 2007.
- CHAMOT, A. U. Strategy instruction and good language learners. In: GRIFFITHS, C. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 266-281.
- CHOMSKY, N. Review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner. *Language*, 35, Prentice-Hall. 1959. p. 26-58.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York: Pantheon, 1986.
- DE ANGELIS, G.; DAWAELE, J. *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Nahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.
- DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: DOUGHTY C.; LONG, M.H. *Handbook of Second Language Acquisition*. Massachusetts: Blackwell, 2003. p. 598-630.
- DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2ª edición. Londrina: Eduel, 2004.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- ERES FERNÁNDEZ, G. ¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos? En *Actas del Seminario de Dificultades específicas para la enseñanza de Español a Lusohablantes*. São Paulo: Embajada de España, 1995. p. 175-178.
- FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. Políticas do saber e (re)descoberta das línguas. In: _____. *Espanhol e português brasileiro. Estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 7-25.
- GAMBINI, A. La producción de los clíticos ME/NOS en Español Lengua Extranjera por Hablantes No Nativos (HNN) brasileños en situación de exposición a la lengua por inmersión. 2012. Dissertação (Mestrado Ensino do Espanhol como LE). Universidad Nacional de Córdoba. 2012.
- GASS, S. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge. New York, 2013.
- GONZÁLEZ, N. M. Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil). *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, redELE*, 0, 2004.
- GONZÁLEZ, N. M. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. SIGNOS ELE, 1-2, Buenos Aires, 2008: 1-7.
- HAN, Z.; ODLIN T. Introduction. In: _____. *Studies of fossilization in second language acquisition* (1-20). Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-20.
- HENRIQUES, E. R. Intercomprensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol. *DELTA*, 16(2), São Paulo, 2000. p. 263-295.
- HERDINA, P.; JESSNER, U. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- HSIAO, T.-Y.; OXFORD, R. Comparing Theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 36, 2002. p. 368-383.

- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia del español*. Niveles A1-A2. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007. p. 474-475.
- JARVIS, S.; PAVLENKO, A. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Mahwah. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2008.
- JESSNER, U. *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- JIN, L.; CORTAZZI, Ma. Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning. In: HINKEL, Eli. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York: Routledge, 2011. p. 558-575.
- KODA, K. Development of second language reading skills: cross-linguistic perspectives. In: GASS, S. M.; MACKEY, A. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2012. p. 303-318.
- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX*. Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19.
- LADO, R. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: Ann Arbor, 1957.
- MACARO, E. Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90, 2006. p. 320-337.
- MENON, L. M. *A contrafactualidade como efeito de sentido. O caso das construções contrafactuais das condicionais com si/se em espanhol e português*. 2009. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, 2009.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, London, 1971. p. 115-123.
- OLIVEIRA, M. As perífrases na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, 2012.
- ODLIN, T. *Language Transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- _____. Cross-Linguistic Influence. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. H. *Handbook of Second Language Acquisition*. Massachusetts: Blackwell, 2003. p. 436-486.
- _____. Could a contrastive analysis ever be completed? In: ARABSKI, J. *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 22-35.
- ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge. p. 2009.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Massachusetts: Newbury House, 1990.
- PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? *Hispanistas. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*, 35. p. 2008.
- PÉREZ DE OBANOS, G. El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines: la adquisición de las oraciones locativas y existenciales en los aprendices brasileños. *Revista de didáctica español lengua extranjera Marcoele*, 20, 2015.
- PREUSS, O. E.; SILVA, M. A. C. Ensinar a língua e formar professores: desafios de um curso de licenciatura em Letras/Espanhol. *Revista eletrônica do GEPPELE*, 1, 2013-2014. p. 87-106.

- REATTO, D.; BISSACO, M. C. O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. *Revista Letra Magna*, 7, 2007. p. 1-13.
- RINGBOM, H. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- RINGBOM, H.; JARVIS, S. The importance of Cross-Linguistic Similarity. In: LONG, M. H.; Doughty, C. J. *The Handbook of Language Teaching*. Malden. Massachusetts: Wiley-Blackwell, 2011. p. 108-118.
- SANCHEZ, L. 'Luisa and Pedrito's Dog will the Breakfast Eat': Interlanguage Transfer and the role of the Second Language Factor. In: DE ANGELIS, G.; DAWAELE, J. *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*. Bristol: Multilingual Matters. Bristol, 2011. p. 86-104.
- SAVIGNON, S. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Massachusetts: Heinle-Heinle, 2001.
- _____. Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. In: HINKEL, E. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah. New Jersey: Routledge, 2005. p. 635-652.
- SCNEIDER, C. I.; BEZERRA, M. G. A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. *Cultura & Tradição*. João Pessoa, 1(1), 2011.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International review of Applied Linguistics*, London, 10, 1972. p. 209-231.
- SIEGEL, J. Social Context. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. H. *Handbook of Second Language Acquisition*. Massachusetts: Blackwell, 2003. p. 178-223.
- SILVA, M. A. C.; LIMA, M. L. El Español como Lengua Extranjera (E/LE): en búsqueda de la adquisición de una voz identitaria. *Polyphonía*, 21/1, 2010. p. 167-184.
- THOMAS, J. The role played by metalinguistic awareness in second-and-third-language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988. p. 235-246.
- VÁZQUEZ, M. I. Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas. *Revista de didáctica español lengua extranjera Marcoele*, 14, 2012.
- WARDHAUGH, R. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL, Quarterly* 4, 1970. p. 123-130.
- WEINRICH, U. *Language in contact*. The Hague: Mouton, 1953.

Formación de profesores, enseñanza y aprendizaje de aspectos interculturales

Juan Pablo Martín Rodríguez
UFPE (PE)

Introducción

Se pretende abordar la enseñanza y aprendizaje de la cultura en relación a la enseñanza de lengua española, pero desde la perspectiva de la formación de profesores en el ámbito de Brasil, es decir, con educadores que mayoritariamente son brasileños o hispanohablantes nativos.

Antes de adentrarnos en el estudio propiamente dicho, sería importante intentar describir *grosso modo* el público concreto, sujeto de este proceso y de alguna manera seriamente predeterminado por unas concepciones de cultura, históricamente marcadas por la tradición adquirida a lo largo de su experiencia como estudiantes. Ese sujeto colectivo educativo va desde los órganos directivos del sistema de enseñanza, gerencias estatales y regionales, administrados generalmente por legos en educación en las Secretarías y profesores reconvertidos en gestores en las Gerencias Regionales y Colegios (al igual que en las Universidades), hasta los estudiantes y padres, convencidos en seguir las tradiciones educativas que disfrutaron o sufrieron, en las que la cultura en la enseñanza de lenguas tiene un papel imprescindible, pero residual, valga la paradoja. Sería importante aventurar la noción intuitiva que el hombre de la calle y el profesor de a pie tienen sobre la enseñanza de cultura en las clases de lengua extranjera. La concepción acuñada por la *vox populi*, estaría basada en la cultura como siempre se trabajó en las clases, bajo nuestro punto de vista. Y esto no se alejaría mucho de cómo Viñes Millet define su objeto de estudio en la introducción del libro *La Cultura en la España Contemporánea* (1986, p 5). Tras delimitar el ámbito temporal de estudio entre 1868 y 1975, en un acotamiento que coincide en gran parte con ese saber intuitivo de todos que buscamos aquí porque “llevar las cosas más allá era meternos en un terreno que todavía está poco estudiado y que, desde luego carece de la necesaria perspectiva que permite una valoración justa y adecuada”. Viñes Millet (1986, p. 5) hace la opción esperada:

Hubo que dejar a un lado aspectos tan interesantes como pueden ser la producción cinematográfica; la vertiente artística de la fotografía; la rica artesanía del país; el periodismo como actividad literaria. Y algunos otros más. Nos hemos ceñido, por tanto, a esos aspectos que –en su conjunto– pensamos que dan la tónica general a la evolución cultural española: el pensamiento; la línea educativa; la producción literaria; el mundo de las artes plásticas; la música (VIÑES MILLET, 1986, p. 5).

Coincide este concepto con lo que Lourdes Miquel (2004, p. 512) ha definido como cultura con C mayúscula, cultura institucional o cultura oficial, catálogo al que hoy pudiera añadirse el fútbol y la televisión como elementos estructuradores, delimitadores e incluso constituyentes de lo nacional. Los puntos dejados de lado, como la artesanía o el cine, sí son abordados hoy en día en nuevos inventarios de contenidos culturales, sin dejar de lado los consabidos elementos folclóricos que todo espectador-autor obligatorio de *ferias de ciencias* conoce sobradamente (y los progenitores lo son en las periódicas y rituales celebradas en colegios, núcleos de lenguas, o incluso en instituciones superiores de enseñanza, con la *cultura* como punto álgido, en el que el estudiante-padre es el auténtico protagonista). Elementos folclóricos bien conocidos de la Escuela del Antiguo Régimen: cantes y bailes regionales aderezados con comidas típicas. Lo que sin duda es de gran utilidad porque todo brasileño al viajar debe saber hacer sus exhibiciones como *sambista*, todo español debe saber bailar por bulerías y todo argentino marcarse un tango, por una senda predeterminada e ingrata, aunque jamás haya pisado Caminito.

De alguna manera, los autores y, sobre todo, los profesores, intuían que el mero trabajo de dominio de la gramática y traducción de los clásicos no sería suficiente para integrar al estudiante en el conjunto de hispanohablantes, ni le dotaría de elementos mínimos con los que poder desenvolverse en situaciones cotidianas y en diversos países donde se habla esa lengua, pero el arsenal teórico de la época apenas les permitía incluir, de forma externa y descontextualizada esos elementos culturales, más bien identificados con un concepto de Civilización con mayúscula, que necesariamente excluye o margina expresiones mal llamadas incultas o de culturas no letradas de los no-civilizados. Se erige el binomio Lengua-Historia-Cultura frente a dialecto-antropología-folclore.

Los significativos cambios que introduce el Generativismo, retiran del foco principal los elementos normativos y canónicos, enfatizando el carácter innato y autónomo de la lengua, y trayendo al candelero no solo la competencia, sino la actuación y, por consiguiente, el habla o uso efectivamente verificado, porque se pueden efectuar ya grabaciones de voces reales. Aparecen estudios y diccionarios de uso, que no necesariamente coinciden con la norma gramatical culta. No se puede dejar de notar que, cuando se piensa en *competencia* para hablar una lengua, se piensa en la competencia abstracta de poder elaborar un número casi infinito de enunciados gramaticales de una lengua o idioma ideales y de carácter presuntamente general, que intuitivamente se asocian a padrones preestablecidos: el inglés de Oxford y Cambridge, el francés de París o el español del Norte de Castilla. De nuevo la intuición lleva al escritor de textos didácticos y al maestro de a pie de los años ochenta y noventa a compensar esta uniformidad en los *momentos culturales*, que constituyen no apenas una ruptura de rutina dentro de las explicaciones sobre sintagmas o las repeticiones para alcanzar un *buen acento*, tendentes a la interiorización de las estructuras ideales de la lengua, sino que significaban una ventana hacia el mundo real de las *actuaciones*, en el que se podrían incluir fragmentos poéticos o eventos culturales no necesariamente de carácter oficial. Se aúnan así, bajo esta perspectiva, el estudio de cultura oficial y popular, aunque siempre marginal o furtivamente respecto a la preeminencia del estudio de la estructura de la lengua.

Lo que se intuía y no se conseguía introducir eficazmente en el *método* vinieron a confirmarlo los estudios de Hymes (1995), en su revolución del método comunicativo. Las muestras objeto de estudio ya no las constituían exclusivamente las voces de profesores de Harvard y funcionarios de Washington, sino las de ciudadanos de diversos lugares, edades y clases sociales. Tales observaciones empíricas llevaron a algunas

certezas y muchas incertidumbres sobre la lengua efectivamente hablada, la efectiva *actuación*, lejos ya de la idealizada y normativizada competencia.

En Brasil el NURC¹, Proyecto de la Norma Urbana Culta, con base en varias ciudades y universidades del país, llega a la evidencia científica de algo que muchos ya sospechaban: el mundo lusófono no se divide entre el profesor de portugués de la Televisión Cultura y sus escasos discípulos y el resto, una masa informe de millones de ignorantes lingüísticos. Se consiguen registrar, describir y publicar decenas de fenómenos fonéticos y sintácticos, que se suponían de escaso prestigio, en las hablas grabadas de brasileños urbanos con formación universitaria, grabaciones por otra parte perfectamente explicitadas en su finalidad investigativa, lo que excluiría, en principio, eventuales registros conscientes de informalidad. Y ese cambio confluye, sin duda con el cambio en el enfoque y concepción de lengua de la escuela de Hymes (1995), que afecta definitivamente a las bases del pensamiento sobre la lengua que se deba enseñar en clase y en cómo hacerlo. El énfasis pasa de la competencia abstracta a las efectivas actuaciones, poniéndose de relieve la definitiva importancia del contexto histórico de cada hablante en su idiolecto, así como la configuración socio-histórica y cultural de los grupos de hablantes en su sociolecto, mediante el estudio de materiales y muestras de lengua auténticos. Es la irrupción de la etnografía de la comunicación en el estudio de las lenguas, que viene definitivamente a modificar la concepción de la lingüística como una ciencia dura, paradójicamente a través de estudios de campo perfectamente validables. Así, la cultura, que algunos editores y muchos profesores intuían como más importante, pero abordada de forma asistemática, residual y semiclandestina, pasa a ser fundamental porque se sitúa en el origen y explicación de la lengua y en su matriz epistémica: el complejo mundo físico de las actuaciones desdice muchos de los mitos idealizados de competencias abstractas.

La experiencia nos dice que tales avances científicos no se traducen inmediatamente a la esfera de la enseñanza, ni siquiera de los métodos, ya que esos cambios en el sistema escolar no se construyen solamente con evidencias empíricas ni ordenanzas o sucesivas leyes educativas, que pueden cambiar a corto plazo las denominaciones, programas y objetivos, pero que no varían de la noche a la mañana la cultura de enseñanza-aprendizaje y las convicciones inconscientes impresas en el colectivo de gestores, padres, alumnos y profesores.

La revolución copernicana de Hymes (1995) llevó en no mucho tiempo a etiquetar los manuales y métodos como de cuño comunicativo, pero esta masiva incorporación de hábitos no necesariamente configuraría un número similar de *monjes*², si se me permite el retruécano, en lo referente a la inclusión de la cultura en la efectiva enseñanza. En los años noventa aparecen una serie de libros de texto, influidos por el funcionalismo, que se expresa tanto en un catálogo de funciones comunicativas básicas, con un conjunto aparejado de léxico elemental adscrito a nociones temáticas y estructuras lingüísticas al servicio de esa lengua usual decantadas en lo que lingüistas de diversos países de Europa configuran como Nivel Umbral de la lengua, y al mismo tiempo se aboga por el método comunicativo, que precisamente supone incluir en la lista programática una serie de eventos comunicativos básicos conocidos como funciones: comprar, vender, viajar, trabajar o divertirse, entre otros.

¹ Para más información consultar: <<http://goo.gl/tDxklN>>. Acceso: 18 abr. 2016.

² El hábito no hace al monje, es decir, lo que aparece no necesariamente influye en el fuero interno.

El producto de esas concepciones se puede observar en los libros de texto para enseñanza de español en Brasil de la época: *Español en Directo* (1986), *Vamos a hablar* (1990), o *Macanudo* (1994), entre otros. El esquema, generalmente seguido de las unidades, consistía en iniciarlas con diálogos, creados *ad hoc*, que intentaban reproducir diferentes situaciones cotidianas, en pos de lo que sería un enfoque comunicativo, sin alejarse de lo nociofuncional. A continuación, se hacía escuchar y reproducir tales diálogos. A partir de ahí, ciertos aspectos de los mismos serían trabajados desde un punto de vista más estructural, a través de preguntas similares, cambiando los sujetos y predicados. Luego, la explicación gramatical tradicional sobre algún punto visto en la estructura, para finalizar con unos momentos culturales, donde se podían disfrutar cuentos, poemas o canciones de diversos orígenes.

Evidentemente, al día de hoy, muchas críticas podrían tejerse sobre tales materiales: introducción de materiales no auténticos, muchas veces descontextualizados y en los que alumnos debían asumir papeles teatrales de sujetos con los que no les unía la menor identidad o familiaridad, ni siquiera afinidad, la traición al concepto de enfoque comunicativo que suponía colocar elementos gramaticales en estado puro, sin un trabajo didáctico adecuado, el espacio marginal y subalterno de lo cultural, el rol secundario del alumno como sujeto y del grupo de alumnos en el proceso. Y sin embargo, esa introducción de los diálogos (pese a los problemas expuestos) supuso un decisivo avance, quizás mucho mayor de lo que pudiera salvar la crítica contemporánea.

La nueva estructura de los programas y métodos suponía introducir de manera consciente o no, el elemento dialógico. Un profesor con formación constructivista o mera intuición dialógica podía dar entrada en el espacio de la clase a las voces de los estudiantes (o estos mismos abrirlo con el nuevo poder que los nuevos tiempos les otorgaban), y por tanto incorporar una vía para la manifestación de una cultura e identidad propias, en diálogo con la cultura e identidad del profesor o de otros estudiantes, aunque para conseguirlo debería en cierta forma dejarse de seguirse literalmente el libro, muchas veces denominado método, para introducir nuevas posibilidades, siguiendo el antiguo adagio, *obedézcase pero no se cumpla*. Obviamente tales elementos culturales y de identidad eran imposibles de predecir por el buen autor, por la propia naturaleza de enorme variedad de orígenes, culturas y circunstancias de los estudiantes. De esta forma, la cultura seguía formalmente fuera del sistema, pero suponemos que penetrado subrepticamente en las prácticas pedagógicas de enseñanza del español, por la decisiva intuición de su necesidad, que el nuevo papel de la cultura debería exigir.

Lo que el final de los años noventa y decisivamente el siglo XXI trae, son grandes avances en los estudios lingüísticos que de forma definitiva cambiarán los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, y el español no podría quedar exento de esto. La etnografía de la comunicación y la sociolingüística, la gramática textual y la pragmática, modifican definitivamente la concepción de lengua y, por consiguiente, sus formas de abordaje. Como veremos, en todas ellas se refleja la nueva influencia de la cultura, así como en la evolución de las formas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Además del enfoque comunicativo, se abren paso el abordaje por tareas y el enfoque curricular, que vienen a enriquecer el panorama de didáctica de las lenguas.

Esos avances teóricos se plasman definitivamente en un documento fundamental, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* - MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001), que viene a sintetizar el trabajo de muchos lingüistas de diversas naciones en la confluencia de un Marco que permita la efectiva circulación y establecimiento de ciudadanos-estudiantes-trabajadores por

diversos países del Viejo Continente, facilitando efectivamente la convalidación de los diversos de estudios por la equiparación de niveles, que para tal son explicitados exhaustivamente en el documento concretando las diferentes competencias y subcompetencias a dominar por el alumno, en sucesivos estadios, desde el A1 hasta el C2, que sería el superior algo cercano al casi bilingüismo. Estamos ante un documento de gran relevancia, que debe, sin duda, leerse con atención y con las debidas precauciones en su aplicación en otros lugares, como esta América que habitamos y vivimos, como se verá adelante.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001) da un salto definitivo, en lo que serán los documentos educativos sobre enseñanza de lenguas y el papel que le es en ellos asignado a la cultura. El propio título es una declaración de intenciones: es un marco e integra en un todo, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Dominar una lengua no será ya solo asimilar un conjunto de contenidos, sino además familiarizarse con una serie de habilidades y competencias que lleven finalmente a la formación de un ciudadano pluricultural, dueño de una serie de actitudes y esencialmente un nuevo ser humano, con nuevos valores. En todas estas facetas del aprendizaje aparece la cultura.

Así en el MCER se concretan los saberes que el Consejo de Europa propugnaba para la Educación, y de los cuales la enseñanza de lenguas constituye vanguardia: a) *savoirs*, o saberes declarativos, que abarcarían además de los conocimientos gramaticales, lingüísticos y nociofuncionales, una lista considerable de conocimientos socioculturales; b) saber ser, *savoir être*, configurando un ciudadano pluricultural, y como tal portador de actitudes y valores que le trasformen en mediador cultural; c) saber aprender, *savoir apprendre*, que le permita el auto-aprendizaje, ante lo inabarcable e impredecible de lo que ha de saberse y, por tanto, adquiriendo la debida autonomía, lo que implica saber manejarse en culturas ajenas a la propia y d) saber hacer, *savoir faire*, la capacidad de integrar los tres saberes aludidos en situaciones reales de comunicación bicultural, en las que conseguir no sólo la finalidad elocutiva sino el acto perlocutivo de forma integral, lo que exige algún grado de inclusión sociocultural en el medio.

Siguiendo la estela del MCER, hay algunas obras que merecen reseñarse, todas del año 2006. Dolores Soler-Espiauba publica *Contenidos culturales en la enseñanza de español como 2/L*. Durante 478 páginas lista una serie de contenidos culturales para las clases de español L/2¹, que nos parece relevante considerar y transcribir, y que de alguna forma se plasman en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes - PCIC*, también de 2006, catálogo que incluiría además de los tradicionales conocimientos de la cultura oficial de un país, aspectos que integrarían lo que Miquel(2004, p. 515) define como cultura con c minúscula, entre los que destacaríamos aspectos de comunicación no verbal, como los abordados por la quinésica, proxémica y cronémica, que se integrarían con otros para dar a conocer detalles cruciales sobre la vida cotidiana de la Cultura de la lengua extranjera:

La Sociedad Española Hoy: la familia, la mujer en la sociedad española actual, la vida cotidiana de los españoles I (casa, calle, visual, horarios, cortesía), vida cotidiana II (consumismo, maneras de invitar y pagar, ritos de comer, beber y fumar, gastronomía y supersticiones).

Relaciones con el exterior: el sistema educativo en España, inmigración en la escuela, la universidad; prensa y medios de comunicación: televisión, prensa escrita, la radio española; la publicidad en la vida de los españoles; Deportes; Espectáculos y arte: Museos; Mundo de la

¹ L/2 es entendida como segunda lengua, diferente de la materna pero no necesariamente extranjera.

música, festivales y conciertos: el flamenco, los festivales; El teatro hoy; El cine español; Breve historia del cine español.

Del pasado al presente: de la emigración a la inmigración en solo 50 años; la transición y la inserción en la Europa Democrática; la España de las Autonomías. Estructura del Estado Español.

Espectáculos y fiestas. La canción. El lenguaje corporal: la fiesta familiar: religión y fiesta; la Semana Santa; Paganismo y fiesta; Otros elementos: presencia del dolor y la muerte en la fiesta; Quinésica, proxémica y cronémica. Organización del espacio y tiempo personal. La gestualidad. Culturas de contacto y de no contacto. Gestos innatos y gestos adquiridos. La relación del hombre con el tiempo cronológico; La canción de cantautor.

Desde otros horizontes. América Latina en la clase de ELE. Raíces prehispánicas. Encuentro entre dos culturas. América precolombina. El encuentro. Aspectos positivos y negativos de la colonización. La América Latina actual; Migraciones de ida y vuelta; Aspectos culturales. Música, gastronomía, cine, pintura y deporte (SOLER-ESPIAUBA, 2004, p. 5-13)

Como se ve, un catálogo loable, aunque mercedría la pena pensarlo, no tanto por lo que recoge con maestría, sino por lo que necesariamente no consigue abarcar, marcado decisivamente por su *locus* enunciativo europeo, y sobre todo, por su dimensión. Dotada de un excelente gusto en la selección temática y cinematográfica, esta labor prometeica, como un río que gradualmente se vuelve más y más caudaloso, nos lleva siempre a un fin, llamado mar, que como diría el poeta Jorge Manrique [1476] es el morir. Idéntico problema se refleja en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (INSTITUTO CERVANTES, 2006) en su inventario de contenidos culturales a lo largo de sus tres tomos, de una exhaustividad más que considerable y por definición necesariamente incompleta, ya que la dimensión de un catálogo que además incluyera con idéntica profundidad las realidades de los países de Latinoamérica, configuraría unas dimensiones enciclopédicas, próximas al famoso mapa del rey que Borges (1960) relata en uno de sus cuentos: el mapa del reino era tan exacto y elaborado que tenía idéntico tamaño que el Reino y, por lo tanto, se hacía enteramente insondable, aunque de una bellísima y completa factura.

Si inabarcables parecen estos catálogos para la formación de profesores, durante cuatro o cinco años de estudios universitarios, y muy difícil se intuye para la enseñanza en academias de lenguas durante un máximo de tres años, pensar que se pudiera emplear en la enseñanza reglada con cargas horarias de una o como máximo dos horas semanales, parecería cuando menos utópico, no ya asimilar, sino ni siquiera conseguir *ver* el largo catálogo de contenidos culturales.

Lo que se adivina, en este punto concreto del documento, es un cierto temor al vacío, y a la autonomía de los docentes en la selección de los temas que les parecieran más adecuados, con libertad de cátedra, y un apego al enciclopedismo que Wikipedia ha lanzado hace tiempo por los aires. Y, a pesar de la maestría con la que se plantea el enfoque didáctico tanto del MCER como del PCIC, la extensión denota una primacía de los contenidos que resulta difícilmente compatible con los principios didácticos que se anuncian. En palabras de Díaz-Corralejó (2004, p.254), esto sería vincular la teoría con lo que sucede en el aula de forma biunívoca, ocasionado por dos posibles hechos:

Puede ser el reflejo de la creencia según la cual las reglas o las recetas constituyen una solución automática. Esto indica que se siguen un modelo conductista, probablemente porque no se han asimilado el estructuralismo, el generativismo funcionalista, ni por supuesto, el ecologismo evolucionista.

Puede ser el resultado de una concepción estable, ordenada y cerrada del mundo y del conocimiento. Visión cartesiana y euclidiana, en la que no caben la dialéctica marxista ni la trilogía ichaziana.

El catálogo exhaustivo presenta algunos problemas. Primero, por la naturaleza cambiante, vertiginosa, líquida del mundo contemporáneo real-virtual, que hace de cualquier programa de actualidades en poco tiempo una historia antigua obsoleta. Segundo, porque los profesores y estudiantes de los cinco continentes tienen historias de vida, contextos e identidades (cultura) absolutamente diferentes de lo que cualquiera pudiese prever, incluso si se trata de estudiosos respetables y plenamente magistrales como los de esos documentos. Y tercero, porque serán esos profesores y alumnos quienes negociarán los contenidos y temas objeto de interés, dentro de un ámbito de libertad creciente y, sobre todo, colocando como objetivos prioritarios sus asuntos de preferencia, que no necesariamente serán los predefinidos.

Dicho esto, el PCIC reúne virtudes que merece la pena destacar, especialmente si se quiere contemplar el abordaje intercultural en la enseñanza de lenguas. Aunque continúa formalmente sujeto a niveles, clasificaciones e inventarios, siguiendo explícitamente al MCER, no deja de mostrar detalles que se revelan fundadores y fundamentales en el tema que nos ocupa, y que se perciben a lo largo de todo el documento, de forma gradual y coherente.

Así, cuando se hace referencia inicialmente en el PCIC (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p. 31) al *esquema conceptual*, del documento, se destaca al alumno como “sujeto de aprendizaje, en el que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*” (subrayados en el original). Constituyen estos, tres elementos que remiten a la cultura y su valor informador y teleológico dentro del Plan Curricular. Cuando se habla de agentes sociales en el PCIC, estos se definen siguiendo al MCER, como “miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. Entendemos aquí implícito el concepto de ciudadanía y una dimensión de lengua que va más allá de lo meramente comunicativo, insiriendo al hablante “en la comunidad en la que accede” y teniendo en cuenta “aspectos cognitivos, emocionales y volitivos” (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p. 33).

En el caso del hablante intercultural, se define ampliamente como objetivo de formación, y según afirmamos arriba, no como un elemento más, sino quizás como principio informador de todo el documento. Se afirma en el PCIC que este hablante intercultural que se busca formar:

Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que se accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y por otra, una actitud

abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores, las creencias compartidos por otros grupos sociales (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p.33-34).

Sobre la afirmación de la dimensión de aprendiz autónomo, el último elemento de la tríada de objetivos propuesta, no sólo implica apostar por la autonomía del aprendizaje y la continuidad de este a lo largo de toda la vida, independientemente de la enseñanza formal, sino definitivamente la necesidad del que aprende de incluirse en la cultura/2, lo que implicará seguramente tanto ser sujeto social ciudadano como el gradual dominio intercultural del mismo.

Otro aspecto que parece muy relevante es una suerte de introducción de la introducción, que el PCIC denomina *Norma Lingüística y Variedades del Español*, no sólo por su posición previa al cuerpo del PCIC sino por su declaración de intenciones, tanto respecto al aspecto lingüístico, como a la expresa relación con el inventario de conocimientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales, en la decisiva valorización de las variedades de la lengua española a la hora de su enseñanza y aprendizaje, inherente a la dimensión cultural aparejada a estas variaciones diatópicas. Lo que no obvia, como es natural, dado su génesis, el foco principal en lo europeo, que plantea algunas dudas que ya fueron expuestas en lo que respecta a los inventarios. Reticencias que se ahondan contemplando la dicotomía conceptual que se refleja en todo el PCIC: España-Hispanoamérica, de por sí descriptiva del modelo a seguir. Otras objeciones de mayor calado, en este sentido, serán formuladas más adelante.

Como se decía, no sólo en la declaración de intenciones y principios se refleja de forma privilegiada lo cultural, sino que permea estructura y desarrollo del PCIC, como lo hizo en su matriz, el MCER. Lo hace en menor medida en la parte inicial, donde conviven elementos consolidados de considerable dimensión como gramática, prosodia e incluso ortografía, con aportaciones del funcionalismo, precisamente denominado *funciones* y nociones, generales y específicas, que de alguna manera pudieran remitirse a inventarios de conocimientos culturales cotidianos como el referido de la profesora Soler-Espiauba (2006). Será en los capítulos denominados *tácticas y estrategias pragmáticas y géneros discursivos y productos textuales*, donde la influencia de elementos de la filosofía del lenguaje como dialoguismo y definitivo carácter socio-histórico de las producciones del lenguaje que informan la Pragmática, Análisis del Discurso y Gramática de Texto, hagan pensar que aquí el papel de la cultura en el documento es mucho más relevante y profundo de lo que pudiera parecer a primera vista, y quizás más allá de lo que pudieran pensar algunos de los redactores.

En la introducción al capítulo de *Habilidades y actitudes interculturales* se afirma:

“Según el MCER, el desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe presenta generalmente desequilibrio y variabilidad, lo cual implica, entre otras cosas, que el perfil pluricultural pueda diferir del

perfil plurilingüe. El desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua, de naturaleza propiamente lingüística, no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas e interculturales” (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p. 449-450).

Creemos que este enunciado quizás pudiera haber sido una solución de consenso entre las diversas corrientes que configuran el legado teórico del PCIC. Pero, pensamos que puede afirmarse que las *competencias comunicativas de la lengua* no puedan ser segregadas como algo de *naturaleza propiamente lingüística*, y abordadas de forma dicotómica con las competencias interculturales, por la propia definición teórica del enfoque comunicativo, donde la cultura se haya ínsita. Para Díaz-Corrales:

Decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta sino absurda (Brunner, 1988: 13). Se trataría de potenciar la reflexión entre profesores y teóricos, pues necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo, que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada (COLL y SOLÉ, 1993, p.11, apud DÍAZ-CORRALES, 2004, p. 255)

No se niega aquí la intención integradora y el gran avance que supone el enfoque curricular del PCIC, sino que se llama la atención hacia ciertos ruidos, que soluciones de consenso entre escuelas no podrían dejar de arrojar. Y por ello, sí parece loable el papel que el PCIC le confiere a la cultura. De manera explícita y en una parte substancial del PCIC, mucho más allá de lo que se podía ver en el MCER, pero consecuente con su exposición de motivos e intenciones, existe un cuerpo considerable en el PCIC dedicado a la cultura. Y no sólo, como podría intuirse, a los Referentes Culturales, en una consabida relación de hechos geográficos, históricos y artísticos como los ya vistos al inicio, sino lo que parece algo mucho más osado y trabajado con profundidad: Saberes y Comportamientos Socioculturales (que bien podrían constituir un catálogo de lo que Lourdes Miquel (2004, p. 515) denomina cultura cotidiana, con c minúscula) y Habilidades y Actitudes Interculturales, antes de los finales *procedimientos de aprendizaje*, cerrando así el PCIC con los aspectos formadores que se anunciaban *ab initio*.

Serán estas Habilidades y Actitudes Interculturales las que se describan con detalle y se ordenen a que no queden en mera declaración de buenas intenciones, sino que se consiga su aplicación efectiva, lo que constituye sustancial avance que da una relevancia definitiva a la cultura dentro de la enseñanza de lenguas, bajo este enfoque. Se verifica como se dijo, que no sólo figuran como exposición de intenciones en una introducción con valor meramente declarativo, sino su propio posicionamiento al final del PCIC, e inmediatamente antes de los procedimientos de aprendizaje autónomo, colofón del Currículo planteado. Destacamos el valor de trabajar no sólo con contenidos, sino con habilidades y sobre todo, actitudes, algo que definitivamente supera la tradición. Tras su introducción e inventario, se procede a su desglose, aquí transcrito:

I Configuración de una identidad cultural plural

1.1. Habilidades.

- 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural;
- 1.1.2. Percepción de las diferencias culturales;
- 1.1.3. Aproximación cultural;
- 1.1.4. Reconocimiento de la diversidad cultural;
- 1.1.5. Adaptación, integración (voluntaria);
- 1.2. Actitudes.
 - 1.2.1 Empatía;
 - 1.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 1.2.3. Disposición favorable;
 - 1.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 1.2.5. Tolerancia a la ambigüedad;
 - 1.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).

II Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales).

- 2.1. Habilidades
 - 2.1.1 Observación;
 - 2.1.2 Comparación, clasificación, deducción;
 - 2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización;
 - 2.1.4. Ensayo y práctica;
 - 2.1.5. Evaluación y control;
 - 2.1.6. Reparación, corrección.
- 2.2. Actitudes:
 - 2.2.1. Empatía;
 - 2.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 2.2.3. Disposición favorable;
 - 2.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 2.2.5. Tolerancia a la ambigüedad.

III. Interacción cultural.

- 3.1 Habilidades.
 - 3.1.1. Planificación;
 - 3.1.2. Contacto, compensación;
 - 3.1.3. Evaluación y control;
 - 3.1.4. Reparación y ajustes;
- 3.2. Actitudes.
 - 3.2.1. Empatía;
 - 3.2.2. Curiosidad, apertura;
 - 3.2.3. Disposición favorable;
 - 3.2.4. Distanciamiento, relativización;
 - 3.2.5. Tolerancia a la ambigüedad;
 - 3.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).

IV. Mediación cultural.

- 4.1. Habilidades.
 - 4.1.1. Planificación;
 - 4.1.2. Contacto, compensación;
 - 4.1.3. Evaluación y control;
 - 4.1.4. Reparación y ajustes;
- 4.2. Actitudes.

- 4.2.1. Empatía;
- 4.2.2. Curiosidad, apertura;
- 4.2.3. Disposición favorable;
- 4.2.4. Distanciamiento, relativización;
- 4.2.5. Tolerancia a la ambigüedad;
- 4.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo... (INSTITUTO CERVANTES, 2006, p.453-469)

Tanto la solidez teórica presentada, como su coherencia en la construcción del PCIC y su colocación como llave de oro final del documento, no parecen elementos desdeñables, sino que le otorgan a la interculturalidad un papel de cierre del sistema.

Y sin embargo, si se quiere pensar en la aplicabilidad de este PCIC, no ya en países fuera del entorno europeo, sino en el propio *locus* original para el que fuera ideado, una Europa que es ya en gran medida un entorno multicultural, surgen algunas dudas. Y eso porque el MCER, espejo y motor del PCIC, fue idealizado por y para ciudadanos y países del Viejo Continente, siguiendo los dictados del Consejo de Europa, con el declarado y promisor fin de aproximar estos países y ciudadanos, generando un espacio de circulación e intercambio libre de personas. Lo que no se calculó, por lo menos explícitamente, es que ese documento pudiera aplicarse al aprendizaje de lenguas por ciudadanos no europeos, tanto en sus países de origen como integrados en la nueva Unión Europea. En definitiva, son documentos loables que consiguen articular principios fundamentales en lo que respecta a la enseñanza de lenguas que da carta de naturaleza a un papel esencial a la cultura, pero contruidos desde el centro, que puede eventualmente expandirse hacia la periferia, caso del PCIC.

Pero no es este obstáculo objetivo el mayor. La construcción del PCIC, destacable por la ingente labor de académicos de diversos orígenes y colaboradores del IC que conocen bien realidades extra-europeas, es central, lo que no anula su carácter pionero y vanguardista, pero le confiere un *locus* enunciativo cuestionado en determinadas latitudes. Siguiendo el espíritu de las instituciones matrices del PCIC, de carácter ilustrado, y a sin dejar de reseñar el relevante papel que el propio documento asigna a todos los sujetos de proceso educativo, especialmente al aprendiz, de alguna manera el *locus* enunciativo de los documentos, su espíritu generador que delimita los objetivos que le son propios, sigue estando ubicado en la centralidad el Sistema-Mundo.

Será este el mayor obstáculo a salvar en futuras ediciones tanto del MCER, como sobre todo del PCIC, ya que la lengua no sólo consiste en una herramienta de comunicación, sino, como se reconoce en el propio documento (pero en este caso de manera puntual y no constitutiva), la lengua-cultura constituye un elemento primordial de la identidad. Como fue señalado, en los primeros métodos nociofuncionales y comunicativos, precisamente será la existencia de este aspecto, o mejor, su no existencia, lo que despertará algunas dudas razonables.

Siguiendo al profesor Díaz-Corralejó (2004, p. 255), de la Universidad Complutense de Madrid, un estudioso del Centro del Sistema, en una habitual pero necesaria paradoja, este afirma sobre la evolución y cambio en el mundo del conocimiento en los márgenes:

En 1972 Stephen Jay Gould (de la Universidad de Harvard) y Niles Eldredge (del Museo Americano de Historia Natural de Nueva York) presentan el concepto de *equilibrio pautado*, para explicar que la evolución de las especies no es un proceso gradual, como sostenía

Darwin, sino que se produce a través de explosiones repentinas, de cambios rápidos que salpican largos periodos de equilibrio estático. H. Gee dice más adelante: *el cambio tiende a producirse con más eficacia en poblaciones pequeñas, periféricas, que en el núcleo grande en que tales mutaciones pueden ser ahogadas.* (...) La evolución en la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas es también un proceso de cambios puntuales en los grupos periféricos, en los grupos fronterizos, es decir, entre aquellos profesores, expertos, alumnos y teóricos que se enfrentan a los retos cotidianos de trabajar con grupos heterogéneos, y que se sirven de las disciplinas que tengan algo nuevo que decir sobre los problemas puntuales que aparecen en el espacio tiempo concreto de la situación de enseñanza/ aprendizaje. Dicha evolución no es solo de ritmo lento y desarrollo ordenado, sino que también surge repentinamente a partir de las contingencias y características personales y locales. La evolución es por tanto la suma de dos factores: la tensión dialéctica entre la tendencia a mantener los conocimientos de base y la necesidad de enriquecerlos con conocimientos nuevos, y los saltos cualitativos repentinos de ruptura en dicha tensión (DÍAZ-CORRALEJO, 2004, p. 255, subrayados nuestros).

En ese sentido, desde Brasil se han construido algunas iniciativas que aportan elementos significativos al debate, y además cierto pensamiento liminar, que enriquece considerablemente este campo de enseñanza de lenguas con énfasis en la formación del estudiante pluricultural. Desde este país del Cono Sur, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006), constituyen parámetros oficiales del Ministerio de Educación, que se aproximan, bajo nuestro punto de vista de forma considerable a lo propugnado por el MCER, en lo referente a la dimensión pragmática, discursiva e intercultural de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua, junto al carácter dinámico y creativo de currículo, superador de métodos cerrados que encorsetaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Sin embargo, desde estos documentos educativos se añaden algunas particularidades que les confieren una decisiva relevancia.

Con una extensión sustancialmente menor que el MCER, este documento consigue dejar algo abierto el enfoque, sugiriendo algunas líneas maestras para los profesores de lenguas extranjeras, y con unas orientaciones específicas para los profesores de español.

Como consecuencia lógica de la diversidad lingüística, social y cultural de los hablantes de una lengua tan extendida como el español, se enfatiza en las OCEM (BRASIL, 2006) en la importancia del respeto y atención a las variedades del español, tanto en los materiales didácticos como en el desarrollo de las clases. Además de hacer referencia a la importancia del gesto de política lingüística de convergencia con Latinoamérica a través de la lengua castellana, se hace una referencia expresa a la importancia formativa de este aprendizaje para despertar a los alumnos a la alteridad, diversidad y heterogeneidad. En ese sentido, se trae el problema de la identidad al centro del debate sobre la enseñanza de lenguas, no sólo en la enseñanza reglada, según nuestro punto de vista: el estudiante se constituye como sujeto a partir del contacto y de la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad.

Se aborda de esta manera el fenómeno de la heterogeneidad del español, optándose por un modelo pluricéntrico y se rechaza la hegemonía del español estándar. Entonces, ¿qué variedad enseñar? Nadie es capaz de conocer tantas variedades, entonces lo que se

sugiere en las OCEM (BRASIL, 2006) es la articulación de muchas voces, contextualizando las diferentes variedades, haciéndolas conocer, respetar y valorar. Sin duda un objetivo difícil de alcanzar pero loable, al colocar la identidad y la cultura en el mismo centro del debate sobre la enseñanza de las variedades del castellano, sin soslayar otros aspectos morfosintácticos, discursivos y pragmáticos. Se toca de frente el tema del portugués, en un abordaje científico, describiéndolo como fenómeno relacionado con el concepto de interlengua, pero sobre todo, bajo una perspectiva de las identidades, lo que le asigna otro papel mucho más digno de lo que hasta el momento se consideraba, lejos de prejuicios sin fundamento, otorgándole el justo valor de estrategia consciente y digna para el aprendizaje.

Sobre la competencia intercultural, se le da un valor y posición crucial en el documento, en el que se cita expresamente el MCER, aunque, como se subrayó, confiriéndole un carácter autónomo al localizarlo desde y para Brasil. Obviamente se huye de catálogos *numerus clausus* en este aspecto, ya que los contenidos socioculturales son virtualmente inabarcables, y se citan brevemente en algunas líneas: reflexiones sobre políticas, incluidas las lingüísticas, economía, educación, sociales, deportes, ocio y la prensa.

Se concluye, entonces, en que el aprendizaje de una lengua va más allá de lo instrumental, de un fin en sí mismo, para pensar la misma como elemento de formación de un ciudadano que necesita interactuar en un mundo heterogéneo y que para ello debe desarrollar competencias, habilidades, actitudes y valores de carácter pluricultural.

Y es este el principio motor que nos gustaría destacar en las OCEM (BRASIL, 2006). Algunos postulan que el enfoque y objetivos propuestos de este documento, tanto en lo que respecta a la oralidad como en lo referente al ciudadano pluricultural, quizás excedan la capacidad real de un sistema educativo de Enseñanza Media, que muchas veces no incluye la enseñanza de español entre las asignaturas ofrecidas, y cuando lo hace, se le dan cargas horarias limitadísimas, de 50 minutos semanales. Nos parecen objetivos loables, dada la necesidad que empresas, sociedad civil y estados requieren de este nuevo ciudadano, crítico, humanista y colaborativo.

Para alcanzar, por tanto, tales objetivos, se abre un espacio en el campo de la educación, un mundo nuevo de retos en lo referente al aprendizaje de lenguas, que, en este caso, en un trabajo interdisciplinario, deberían ser clave en la desconstrucción de identidades exclusivas y excluyentes. Basta ver una disputa de fútbol entre selecciones, escuchar los himnos de las naciones, embebidos en sangre de enemigos y victorias sobre otros, como sintomáticos de lo que los sistemas educativos y, sobre todo, mediáticos de los países han venido cultivando en las escuelas. El espíritu nacional ha sido construido en la necesidad de marcar un ellos y un nosotros, y desmontar este sistema maniqueo de ideas no será una tarea sencilla. ¿Cómo podría articularse un sistema de forma efectiva y que a medio y largo plazo consiguiera desactivar esta tradicional cultura de exclusión, generando soluciones reales y una nueva cultura colaborativa?

Fue uno de los motivos que originaron el inicio de un programa europeo muy exitoso, llamado Erasmus. Se pretende aquí únicamente introducir un inmenso trabajo, que muchos deben abrazar, de formación del ciudadano pluricultural latinoamericano, que incluiría no sólo a los nacionales, sino a los diversos grupos étnicos y personas de diversos orígenes que viven o circulan por este inmenso continente. Un auténtico cambio cultural en marcha, que abordaría diversos aspectos. Se proponen algunos principios, que Xabier Etxebarria postula en *Sociedades Multiculturales* (2004), y que apenas se enumeran como referentes éticos de la multiculturalidad, en la esperanza de trabajos

posteriores que ayuden a profundizar en ello. Se elige multiculturalidad y no interculturalidad para evitar problemas derivados de esta concepción, que no es unívoca, y en algunos casos implicaría subsunción de todos en una sociedad única, que garantizaría derechos de individuos y grupos, pero desde una perspectiva unificadora, una especie de paraguas superior.

Se trataría de educar en valores como no discriminación, tolerancia, respeto y pluralismo, en un primer momento, como paso previo y condición *sine qua non*. Sería un momento de no agresión, que permitiría ir avanzando hacia el momento de respeto a la autonomía y el reconocimiento personal y colectivo de los otros. La necesaria autonomía personal pasa por el reconocimiento del necesario marco comunitario y autonomía grupal, que amparen, en un marco de derechos humanos pensados no de forma jerarquizada, precisamente permitir el acercamiento y colaboración de individuos y grupos de diferentes culturas, que permanezcan en meros intercambios o avancen hacia mestizaje o fenómenos de hibridismo, contruidos de una manera paulatina y creativa por los diferentes actores, si no en grado de igualdad, por lo menos en libertad.

Aquí deberían considerarse fenómenos como el Estado Plurinacional, la emigración creciente o las sociedades poscoloniales, con toda la complejidad que conlleva este entrecruzamiento de culturas e identidades múltiples. Aquí queda lanzado el guante del desafío.

Referencias

- BORGES, J. L. *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial, 1960.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC y Anaya (trad. Instituto Cervantes), 2001.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 243-260.
- ETXEBERRIA, X. *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero, 2004.
- GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. 835-852.
- HYMES, Dell H. *Acercas de la competencia comunicativa*. In: LLOBERA M. et al. *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 27- 46.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (3 vol). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2006.
- MALAMUD, E.; ORTOLANO, M. *Macanudo: español lengua extranjera desde el Río de la Plata*. Buenos Aires: Héctor Dinsmann Editor, 1994.
- MANRIQUE, J. *Poesía Completa*. Madrid: Akal, [1476]1983.
- MIQUEL, L. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 511-532.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M. *Vamos a hablar* (4 vol.). São Paulo: Ática, 1990.
- SÁNCHEZ, A. *Español en Directo* (4 vol.). Madrid: SGEL, 1986.
- SILVA, L. A. da. Projeto Nurc: Histórico. *Linha d'água*, nº 10, p. 83-90, julho, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/BGE9iZ>>. Acesso em 18 abr. 2016.
- SOLER-ESPIAUBA, D. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arcolibros, 2006.
- VIÑES MILLET, C. *La cultura en la España Contemporánea*. Madrid: Edelsa, 1986.

Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im) pertinentes

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

UFBA (BA)

Tiago Alves Nunes

UFC (CE)

Considerações iniciais

Este texto retoma retomará, em parte, o trabalho de pesquisa realizado sobre o letramento visual nas aulas de três professoras, sendo uma de língua portuguesa, uma de espanhola e uma de inglesa em uma escola da rede pública do município de Fortaleza, Ceará. Porém, não abordamos todos os contextos estudados, uma vez que privilegiamos o das aulas de língua espanhola. Passamos a seguir a alguns esclarecimentos a respeito do desenvolvimento da investigação e da estruturação deste capítulo.

Na referida investigação, observamos como nas aulas as professoras orientavam as atividades de leitura que envolviam os diversos gêneros textuais, com ênfase naquelas situações em que se explorava o componente visual, ou seja, a relação imagem e texto. Com esse propósito, identificamos as concepções de leitura (CASSANY, 2006, p.25-38)¹ norteadoras da ação das professoras nos contextos considerados e o tratamento do componente imagético nas aulas de línguas. Além das observações de quatro aulas de cada professora participante examinamos se os materiais empregados, constituídos por livros didáticos das respectivas línguas, continham ou não elementos que pudessem contribuir para potencializar o letramento visual, quer fosse por meio da mostra textual

¹ Cassany (2006, p. 25-38) propõe as seguintes concepções: *lingüística*, *psicolingüística* e *sociocultural*. Para a concepção *lingüística* ler equivale a recuperar o valor semântico de cada palavra, uma vez que o significado é estável, objetivo e independente dos leitores. Desse modo, diferentes leitores devem chegar a um mesmo significado. Já de acordo com a concepção *psicolingüística*, o significado é elaborado a partir dos conhecimentos prévios do leitor e, assim, variável. Logo, leitores diferentes compreendem o texto de modo diferente e para ler não é suficiente conhecer unidades e regras combinatórias do idioma, mas desenvolver certas habilidades cognitivas presentes no ato de compreender como, por exemplo, formular hipóteses e saber averiguá-las, reformular, entre outras (CASSANY, 2006, p. 32). Por último, segundo a concepção *sociocultural*, tanto os significados como os conhecimentos prévios do leitor possuem origem social. Os eventos de letramento, as práticas de leitura e escrita se realizam em âmbitos e instituições particulares. Ler não é somente um processo psicobiológico ou lingüístico, mas uma prática inserida em uma comunidade particular que, por sua vez, possui sua história, tradição, hábitos e práticas comunicativas específicas (CASSANY, 2006, p. 33-38). Identificamos essa última concepção com a perspectiva dos multiletramentos.

(o *input*) selecionada, quer fosse por meio da proposição e realização de tarefas, atividades e/ou exercícios.

Tratou-se de uma pesquisa interpretativista e diagnóstica. Os dados foram gerados por meio da aplicação de entrevistas, observação das aulas das professoras colaboradoras, anotações de campo bem como da análise do material didático empregado, e, posteriormente, entrecruzados e tratados de modo qualitativo. A fundamentação teórica compreendeu a articulação de princípios e conceitos provenientes de estudos relacionados ao letramento visual (ELKINS, 2009), e aos pressupostos teórico-analíticos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e, ainda, no concernente às abordagens de leitura, aos estudos de Cassany (2006) bem como aos sobre multiletramentos e letramento crítico (BAPTISTA, 2010, 2014, 2015; LUKE, 2012; CAZDEN *et al*, 1996).

Retomaremos, ao final desta exposição, alguns dos achados do trabalho, razão pela qual não nos estendemos nesse ponto. Feito esse esclarecimento, passamos, a seguir, a algumas considerações sobre como organizamos este texto.

Para fins expositivos, este capítulo está organizado em dois grandes blocos. Em um primeiro momento, trazemos à luz conceitos basilares relacionados à natureza do texto, ressaltando aspectos como os de multimodalidade e de multisssemiose, o que nos levará a tratar da proposta da pedagogia dos multiletramentos e, ainda, a situar nela o letramento visual. Posteriormente, apresentamos uma síntese de alguns aspectos relacionados à observação das aulas de espanhol, especificamente associados à concepção de leitura norteadora e ao tratamento reservado ao texto imagético explorado fundamentalmente através do material didático¹. Neste recorte da análise, discutimos que significados se definiram para a leitura no contexto observado e problematizamos que concepção de sujeito leitor emerge, tendo em vista como se configura sua relação com o texto.

Ajustando o foco: alguns conceitos importantes

Neste tópico expomos alguns conceitos relevantes, estreitamente relacionados ao nosso trabalho, a saber, os de texto e de multimodalidade bem como tratamos da pedagogia dos multiletramentos e como nesta última se insere o letramento visual com destaque para suas possíveis contribuições para o ensino de línguas e, em especial, a espanhola.

Algumas palavras sobre texto e multimodalidade

Ao tratar dos textos e da comunicação, López Ferrero e Martín Peris (2013, p. 19), assinalam que para comunicar-nos pela da linguagem construímos ou interpretamos textos, visto que é por meio desses que falamos e não de frases ou palavras isoladas. Segundo esses autores, a comunicação se produz porque podemos criar e interpretar uma enorme gama de textos, que nos servem nas diversas situações (públicas ou privadas) em que interagimos. Além disso, os autores (2013, p.10) asseveram que, a despeito das diversas definições para texto emergentes desde finais dos anos sessenta devido ao

¹ Nas aulas de espanhol o livro didático empregado foi o *Enlaces*, nas de inglês *Way to go!* e nas de português o *Novas palavras*, cujas referências completas constam no final deste trabalho.

desenvolvimento teórico da Linguística Textual, é consenso que esse é a unidade completa da comunicação. Ampliando ainda mais esse conceito, Marcuschi (2008, p. 80) propõe que o texto:

1. é um sistema de ligações entre vários elementos, quais sejam, sons, palavras, enunciados, significações, participantes (enunciadores), contextos, ações etc.;
2. constrói-se em uma orientação de multissistemas, que envolve aspectos lingüísticos e não lingüísticos no seu processamento, denominada multimodalidade;
3. é um evento interativo, ou seja, não se dá em um processo monológico e solitário, visto que tal processo requer coprodução e coautoria em vários níveis;
4. forma-se de elementos multifuncionais sob vários aspectos, tais como, por exemplo, um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e, deve ser processado com tal multifuncionalidade para que resulte satisfatório o acesso ao seu sentido.

Além do exposto, de acordo com López Ferrero e Martín Peris (2013, p. 9), a comunicação humana para efetivar-se requer a criação e interpretação de textos, condição que implica a adequada utilização tanto de material de natureza lingüística (fonemas e grafias, palavras e sintagmas) como a dos recursos não verbais (tom de voz, tipografia e disposição na página, gestos, imagens, sons). Assim, os textos através dos quais nos comunicamos são sempre multimodais, pois, no dizer desses autores, comportam “uma orquestração de distintos modos ou meios (oral, escrito, audiovisual) selecionados e combinados por nós em função do que queremos dizer e de nosso destinatário”¹. Em conformidade com esse viés, o texto pode materializar-se por meio da linguagem escrita, oral e/ou imagética bem como por meio da articulação/integração de várias modalidades.

Convém esclarecer que, neste trabalho, entendemos a partir do postulado pela Semiótica Social e, assim, em consonância com van Leeuwen (2005)², a multimodalidade consiste em uma combinação de diferentes modos semióticos – como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, entre outros – em um evento comunicativo. De maneira análoga, consideramos que a multimodalidade pressupõe “um tecer junto, um objeto fabricado”, por “fios tecidos – fios constituídos de modos semióticos que podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação” (KRESS, 1995, p. 7-11), e, dessa forma, um texto pode ser composto de vários modos semióticos. De acordo com esse ponto de vista, consoante van Leeuwen (2005) um texto multimodal integra quatro elementos importantes, a saber, ritmo, composição, informações ligadas e diálogo. O *ritmo* dá coerência em eventos comunicativos, principalmente os que usam mídias de tempo, como, por exemplo, os curtas-metragens, videocliques, filmes; já a *composição* está atrelada à coerência e estruturas significativas de elementos espaciais; as informações ligadas, por seu turno, a

¹ Tradução livre nossa: [...] *una orquestación de distintos modos o medios (oral, escrito, audiovisual) que seleccionamos y combinamos en función de lo que queremos decir y de nuestro destinatario* (LÓPEZ FERRERO E MARTÍN PERIS, 2013, p. 9).

² Salientamos que, segundo van Leeuwen (2005), a análise da Semiótica Social compreende várias dimensões como as do discurso, gênero, estilo e modalidade, que jamais se dão de forma isolada e sempre fazem parte de cada evento comunicativo e de cada artefato semiótico. Se pretendermos uma leitura completa e multidimensional precisaremos considerá-las em seu conjunto.

links cognitivos entre os itens informativos envolvidos no momento, tal como um ligamento de natureza causal ou temporal que possa haver entre palavras e imagens; por fim, o *diálogo* se refere ao entendimento de como o uso de estruturas de intercâmbios dialógicos e formas de interação musical contribuem para a compreensão da relação entre os modos semióticos usados em textos multimodais e eventos comunicativos.

Como se nota o texto é um objeto complexo, múltiplo e interativo; daí serem igualmente complexas a análise e compreensão do processo de construção dos sentidos e do funcionamento da linguagem nas diferentes instâncias comunicativas. Destarte, torna-se um ponto central saber como explorá-lo na sala de aula sem limitar-nos ao material de natureza linguística (fonemas e grafias, palavras e sintagmas), mas considerando os demais recursos não verbais (tom de voz, tipografia e disposição na página, gestos, imagens, sons). Em outras palavras, interessa pontuar como não prescindir dos elementos linguísticos, mas estabelecer entre esses e os demais recursos uma relação de complementaridade, de correlação e não de hierarquização ou de dependência, mas de interdependência com foco na elaboração e compreensão dos sentidos.

Deslocando-nos para o texto imagético, que nos interessa mais de perto, acreditamos que precisa ser compreendido como tal e, sendo assim, ser explorado na aula não como mero apêndice do texto verbal, ou ainda, mera ilustração posta para ocupar espaço, ou seja, para visualização, ilustração. Sugerimos que os textos imagéticos não sejam invisíveis na aula, esquecidos ou negligenciados, uma vez que compõem o sentido ou os sentidos, ou ainda, os produzem. Portanto, é importante para o professor ter claro o que entende por texto, se segue uma concepção linguística, psicolinguística ou sociocultural, por exemplo. De modo análogo, se considera o texto para além da estrutura linguística bem como se reconhece que os elementos de cada modo semiótico possuem suas próprias funções comunicativas e que, junto a outros modos, potencializam e produzem significados vários e situados socioculturalmente. E, por fim, que concepção/visão de sujeito-leitor subjaz a essa concepção de texto e se projeta nesse processo de leitura.

Contudo, se reconhecemos, por um lado, a natureza multimodal da comunicação humana e, por outro, a complexa natureza dos textos, nem sempre na prática são explorados os aspectos multimodais no ensino de línguas, como vimos em nossa análise. Sendo assim, se com o avanço da tecnologia e com a configuração de uma sociedade cada vez mais midiaticizada, os vários modos semióticos se inter-relacionam e se interpenetram na e para a composição dos sentidos, por conseguinte, não é suficiente um letramento de natureza exclusivamente verbal e grafocêntrico; daí a perspectiva dos multiletramentos, notadamente, do que seria uma pedagogia em consonância com esse viés. Esse ponto será, portanto, alvo de nossa próxima seção.

Pedagogia dos multiletramentos: algumas considerações

O termo multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres, devido à insatisfação de pesquisadores e docentes com o rumo das práticas de letramento em seus âmbitos locais. Assim, nos anos noventa (1994), esse grupo, composto por integrantes de vários países, se reuniu em Nova Londres, New Hampshire, Estados Unidos, com o objetivo de discutir a situação da pedagogia de letramento. Entre suas preocupações estava o fato de que as mudanças sociais vivenciadas impactavam as práticas letradas, especialmente no que tangiam àquelas geradas pelas tecnologias de comunicação e informação, o que

demandava uma abordagem nova para os letramentos, denominada, então, de pedagogia de multiletramentos.

Conforme Baptista e Pereira (2015, p. 82), para essa abordagem mais ampla, foram incluídos aspectos das práticas, relacionados à diversidade cultural e linguística características da contemporaneidade bem como à multiplicidade de canais de comunicações. Deste modo, a proposição de multiletramentos surgiu para superar as restrições dos letramentos tradicionais, marcadamente monolinguísticos e monoculturais, ao definir-se pela conjunção de múltiplas linguagens e, ainda, ao levar em conta as diferenças culturais presentes no complexo contexto cultural atual. Houve, por conseguinte, uma ampliação do escopo da pedagogia do letramento, a fim de abarcar o contexto social em sua diversidade linguística e cultural, constituído por múltiplas culturas e pela pluralidade de textos que circulam. Assim, segundo Baptista e Pereira (2015, p. 82) é preciso considerar-se, entre outros aspectos, a crescente integração de modos de construção de significados, em que o texto está relacionado igualmente ao visual, ao auditivo, etc., o que é indispensável em um contexto social atravessado por meios de comunicação de massa, multimídia, e hipermídia eletrônica, como é o caso da atualidade.

Considerando o exposto, concordamos com as limitações de uma pedagogia de letramento centralizada na unicidade semiótica, ou ainda, grafocêntrica, visto que a comunicação na sociedade contemporânea vem se constituindo, de maneira cada vez mais acentuada, de modo multimodal. Sendo assim, é preciso uma mudança no que tange aos processos de letramentos no contexto escolar, com a finalidade de que os alunos aprendam a negociar significados (CAZDEN et al., 1996, p. 66-71) em meio à toda essa diversidade linguística e, especialmente, multissemiótica, multimodal, e multimídia cada vez mais acentuada nos dias atuais. Em conformidade com essa perspectiva, as aulas de línguas podem proporcionar o acesso a variados modos de apresentação textual, bem como fomentar uma leitura socioculturalmente engajada, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a compreensão dos mais variados artefatos linguísticos.

Para concluir estas considerações, salientamos que a abordagem dos multiletramentos propõe-se ir além das habilidades requeridas para produção, recepção e compreensão do texto em seus modos mais tradicionais e considera que os suportes e materiais de produção do texto se desenvolveram, modificando, assim, o processo de acesso ao sentido deste. Portanto, os letramentos múltiplos focam, mais concretamente, o texto visual, as multimídias, a hipermídia, a tecnologia da informação em geral, uma vez que tais semioses mudaram as práticas letradas. Interagimos de modo distinto com essas semioses e o acesso ao sentido dos textos requer capacidades outras para responder adequadamente à demanda social de linguagem, ou seja, é necessário haver outros letramentos, entre os quais, destacamos o visual. Sendo assim, trataremos, a seguir, especialmente do último, sem perder de vista a dimensão ampliada das práticas de linguagem, de acordo com a perspectiva dos multiletramentos.

Letramento visual: relevância e potencialidades

Nesta seção, penúltima de nossa exposição de conceitos, focalizamos algumas definições propostas para o letramento visual bem como discorremos sobre sua relevância para a construção crítica de processos de comunicação na aula de línguas.

Iniciamos nossas considerações com a menção ao seguinte exemplo que, acreditamos seja bastante familiar. Trata-se da recorrente prática de solicitar-se a análise

de uma charge, constatada em diversas ocasiões ao observarmos aulas de futuros professores de espanhol. Tal procedimento consiste na descrição dos aspectos verbais, em conformidade com o que seria uma perspectiva estruturalista, que enfatiza no ensino a gramática, o vocabulário, a forma em detrimento de uma abordagem crítico-reflexiva, tal como a do letramento crítico. Esse exemplo nos leva a problematizar que o tratamento da imagem requer uma leitura específica, na qual se considere questões próprias de sua semiose, visto que para a construção de sentido a imagem é um componente fundamental. Daí a relevância de se promover o letramento visual nas aulas. Contudo, em que consiste tal letramento? Passemos, a seguir, a esse ponto.

Podemos considerar que o letramento visual está relacionado à compreensão das imagens, pois

[...] refere-se a um grupo de competência de visão que um ser humano pode desenvolver ao ver e, ao mesmo tempo, ao ter e integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem humana normal. Quando desenvolvidos, eles permitem que uma pessoa letrada visualmente possa discriminar e interpretar as ações visíveis, objetos, símbolos, naturais ou artificiais que se encontram no ambiente. Através do uso criativo destas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros. Através da apreciativa utilização dessas competências, ele é capaz de compreender e apreciar as obras-primas de comunicação visual (GANWEN, 2009, p. 2 *apud* BRUSKI, 2011, p. 13).¹

Stokes (2002, p.12), por sua vez, elenca diversas definições sobre o letramento visual que reiteram a importância da compreensão e interpretação das imagens bem como reforçam menções às habilidades de ler, interpretar e entender a informação apresentadas nas imagens pictóricas ou gráficas com o propósito de favorecer a comunicação.

Felten (2008, p. 60), por sua parte, considera que o letramento visual é uma capacidade que compreende habilidades passíveis de serem ensinadas e, assim, propõe que

[...] envolve a capacidade de compreender, produzir e utilizar imagens culturalmente significativas, objetos e ações visíveis. Essas habilidades podem ser aprendidas de forma análoga ao letramento textual. Com treinamento e prática, as pessoas podem desenvolver a capacidade de reconhecer, interpretar e empregar a sintaxe e a semântica de diferentes formas visuais (FELTEN, 2008, p. 60).²

¹ Tradução livre nossa de: *Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication* (GANWEN, 2009, p. 2 *apud* BRUSKI, 2011, p. 13).

² Tradução livre nossa de: *Visual literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible actions. These skills can be learned in ways analogous to textual literacy. With training and practice, people can develop the ability to recognize, interpret, and employ the distinct syntax and semantics of different visual forms* (FELTEN, 2008, p. 60).

Em direção análoga, porém de forma mais detalhada, Bamford (2003, p.1-8) ressalta, entre outros aspectos, a relevância da imagem para a compreensão e produção das mensagens. Nesta direção, essa autora (2003, p.7) salienta o fato de as imagens estarem se tornando uma das formas predominantes de comunicação, veiculadas pelas diversas mídias e em diversos formatos. Além desse aspecto, Bamford (2003, p.1) detalha algumas habilidades que precisam ser desenvolvidas tratando-se do letramento visual, entre as quais cita a de compreender o tema das imagens, analisá-las e interpretá-las dotando-as de significado dentro do contexto cultural em que foram criadas e existem, analisar a sintaxe de imagens¹ incluindo seu estilo e sua composição, analisar as técnicas empregadas para produzi-la, avaliar o mérito estético da obra, avaliar o mérito do trabalho em termos de propósito e audiência e, por fim, ser capaz de perceber a sinergia, interação, inovação, impacto afetivo e / ou *sensação* de uma imagem.

Considerando as habilidades anteriormente listadas, podemos (re)pensar o tratamento dos textos, diante da necessidade de o ensino e aprendizagem de leitura voltar-se para o letramento visual dos sujeitos. Ora, conseqüentemente, podem-se propor alguns caminhos para explorarmos o texto em suas múltiplas dimensões, ou seja, como objeto multissemiótico e multimodal. Nesta direção, esboçar algumas sugestões didáticas bem como elaborar materiais e recursos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades necessárias para promover ou contribuir para fomentar o letramento visual.

O letramento visual nas aulas de espanhol: será que se aplica?

Neste tópico discorreremos acerca de algumas conclusões a que chegamos após a realização do estudo detalhado no início deste trabalho e com esse fim descrevemos e analisamos o observado em quatro aulas de língua espanhola do ensino médio (no total foram doze, sendo quatro de inglês e quatro de português). Contudo, antes de passarmos à análise propriamente dita, esclarecemos, quanto ao perfil da professora observada, que era graduada em Letras (Português e Espanhol), desde 2003, possui carga horária efetiva de trezentas horas na rede pública estadual de ensino, sendo duzentas dessas em língua espanhola e atua como docente há cerca de quinze anos. Em nossas considerações preservamos seu anonimato, referindo-nos a ela como “professora” ou “colaboradora de língua espanhola” (CLE).

Em cena: algumas notas sobre as aulas observadas

A professora iniciou a primeira aula observada explicando como a nota do bimestre seria composta e, a seguir, disse, por número de chamada, a da prova parcial, bem como deu alguns direcionamentos em relação à correção das atividades passadas, posto que estas comporiam a nota final do período. Após essas considerações, a CLE iniciou a correção de uma atividade solicitada na aula anterior que versava sobre os pronomes pessoais em espanhol, suas relações e diferenças com o português. Na referida atividade havia um

¹ A sintaxe visual relaciona-se “à forma ou a blocos de construção de uma imagem” (BAMFORD, 2003, p. 3), ou seja, à estrutura e organização desse tipo de texto. Já a semântica visual se refere à forma como a imagem se relaciona com questões do mundo para ganhar significado. Essa perspectiva, no entanto, não despreza as questões concernentes à estrutura e à composição da imagem, ela agrega questões de natureza cultural, isto é, ideias construídas culturalmente, bem como a interação social com as imagens.

texto para a leitura, realizada pela própria professora, a qual se seguiu da repetição do trecho por ela lido pelos alunos em voz alta.

Observamos que a leitura do texto foi um pretexto para trabalhar os pronomes pessoais, apresentados aos alunos, e não propriamente uma atividade com vistas à compreensão textual. A professora, além do exposto, mencionou algumas características genéricas de ordem textual como o tipo de texto, o gênero, bem como a função comunicativa do evento linguístico, sem, contudo, aprofundar a compreensão textual. Em seguida, a CLE traduziu o texto, segundo ela, a fim de que os alunos pudessem entendê-lo melhor e ao fazê-lo explicou que o objetivo da atividade era o de identificar os pronomes pessoais e, concretamente, se estavam explícitos ou ocultos no texto.

Dando continuidade à atividade, havia uma pequena tabela com frases em espanhol e sua respectiva tradução a fim de que o conhecimento fosse sistematizado. Para tanto, a professora leu as frases em espanhol e os alunos a sua tradução.

Em outra questão havia diálogos acompanhados de uma imagem, sendo que nesses faltavam algumas palavras interrogativas e o objetivo era que os alunos completassem os espaços da conversação com os pronomes interrogativos. Antes, a professora havia lido os diálogos e, em seguida, os alunos haviam completado os espaços com o pronome adequado. Em nenhum momento desta atividade as imagens foram postas em cena, apesar de estarem ao lado do diálogo, sendo que poderiam ter sido exploradas para antecipar conhecimentos, despertar o conhecimento prévio e, ainda, levar à formulação de hipóteses e a inferências.

Feita essa breve descrição da aula, passemos a seguir a algumas considerações de alguns pontos que nos chamaram a atenção. Notamos que, apesar do texto e das atividades de leitura poderem ter sido explorados com foco no emprego de estratégias de leitura e direcionadas para a compreensão do texto, isso não aconteceu na prática. Assim, o foco recaiu na análise de algum aspecto linguístico, preferencialmente os pronomes, de forma contrastiva com o português. Não houve formulação de hipóteses, afirmação ou refutação de conjecturas, tampouco antecipação de informações. Como o nível linguístico foi priorizado na leitura e não propriamente a compreensão, não se empreendeu uma leitura crítica. Quanto ao letramento visual, notamos que a imagem praticamente desapareceu, foi desconsiderada como parte integrante do texto, como elemento constitutivo do sentido.

No começo da segunda aula observada, a professora esclareceu sobre os procedimentos para aquele dia, a saber, analisar as diferenças e semelhanças referentes ao uso das formas de tratamento *tú* e *usted*. As explicações desta aula estavam atreladas às dadas na anterior, na qual se começou o reconhecimento dos pronomes sujeito, considerado conteúdo linguístico a ser apreendido.

A CLE fez um breve resumo do que havia sido visto na aula anterior e, a partir disso, começou as explicações do dia. Comentou sobre a importância de saber os pronomes pessoais para poder compreender informações, bem como para realizar as atividades de produção escrita ou oral em espanhol. Relembrou que o pronome *tú*, em castelhano, tem um uso informal e o *usted*, formal. Posteriormente, perguntou aos alunos que formas de tratamento empregavam para dirigir-se a seus amigos e familiares, se tu ou você. A CLE comentou que esse uso estava bastante conectado à relação que mantemos com o outro, posto que chamar tu, às vezes, para determinadas pessoas, pode soar desrespeitoso em língua portuguesa. Ademais, a CLE deu vários exemplos de esferas discursivas e contextos de uso em que se devem empregar, ou não, os pronomes *tú* e *usted* como no trabalho, com o chefe, com um amigo da escola, numa reunião, com o pai etc.

Tratando da leitura, especificamente, o gênero presente no livro didático para ser explorado foi uma *tirinha*, do personagem Condorito, do cartunista chileno René Ríos, mais conhecido como Pepo. A CLE solicitou a leitura em voz alta e a análise das formas e usos dos pronomes pessoais em espanhol. Nessa ocasião, dois alunos se predispuseram a ler as tirinhas e após a leitura, a professora comentou sobre a pronúncia da palavra *pelao*, ou seja, em especial a supressão da letra *d* entre vogais, nos participípios. Quando a professora terminou de explicar essa peculiaridade, releu o texto, em seguida o traduziu, bem como o explicou, segundo ela a fim de que o acesso ao sentido fosse total.

Ao refletir sobre o observado, alguns aspectos chamam a atenção: a reiterada prática da leitura oralizada e a tradução direta do texto. Quanto à leitura em voz alta ou oralizada, notamos que nem sempre os alunos se dispunham a fazê-la, o que pode ser explicado pela vergonha ou medo de se equivocar, notadamente, quanto à pronúncia correta¹, ou ainda, pela falta de identificação ou motivação despertada por essa atividade. O objetivo da leitura era mostrar uma boa pronúncia e não a compreensão textual. Já quanto à tradução direta do texto, pensamos que se deve à concepção do texto como objeto passível de ser apreendido em sua totalidade; desse modo, seria a tradução uma ferramenta que viabilizaria esse entendimento pleno, cabal do texto.

No que concerne ao letramento visual, embora se dispusesse de um texto híbrido, como no caso da tirinha, a leitura se centrou em aspectos lingüísticos, como dissemos, e, ainda, na decodificação. Não notamos uma integração entre os distintos modos de representação da linguagem, quais sejam, o verbal e o imagético para a produção dos sentidos e a compreensão textual.

Quanto à orientação de leitura, a concepção tendeu a ser a lingüística, tanto pelos aspectos já ditos, quanto pelo fato de que não possibilitou a interação dos sujeitos com o texto por meio de pré-leitura, estabelecimento de hipóteses e conjecturas, proposição de questões-problema etc.

Num segundo exercício proposto pelo livro, foi imprescindível a leitura de imagens para responder às questões, pois as vinculadas nos textos eram indispensáveis para responder o solicitado. O objetivo não foi a compreensão do texto imagético ou o levantamento de suas possíveis interpretações, mas fixar o conteúdo lingüístico estudado até o momento, qual seja, o uso dos pronomes *tú* e *usted*. Os alunos leram os trechos que deveriam completar com informações sobre os pronomes pessoais do espanhol, relacionando-os com a imagem, sendo essas apenas visualizadas.

Após essa questão, a professora passou a uma atividade de compreensão auditiva do livro que consistiu em tocar dois diálogos para que os alunos os ouvissem. O objetivo foi o de fixar-se, em um dos diálogos, na fala de um personagem cubano bem como compreender a língua oral e o uso lingüístico de *tú* e *usted* em contexto. Posteriormente, a CLE perguntou aos alunos o que haviam compreendido, e alguns deles responderam que haviam entendido algo, mas não tudo. Os tópicos tratados foram o uso dos pronomes pessoais, a partícula *este*, dando ideia de pausa e, também, a supressão fonética da letra *d* intervogal e do *s* nos plurais.

Conforme a docente, o segundo diálogo, em que havia um cubano como protagonista, foi de difícil compreensão por parte dos alunos, provavelmente por causa do sotaque do jovem e, então, a professora fez a leitura do texto de forma tranquila e compassada e também respondeu às perguntas propostas na atividade. Para finalizar o tema, a professora

¹ Entendida como a reprodução ou imitação de um modelo, no caso, o do nativo.

passou a uma questão do livro e perguntou aos alunos: *¿qué hay en común entre la manera de hablar del joven cubano y la de Coné y Condorito?* A CLE mesma respondeu à questão.

Para finalizar a aula, a professora propôs outra uma questão, a qual tratava dos usos dos pronomes pessoais *tú* e *usted*. Assim, a CLE mencionou, à guisa de exemplo, como se deveria dirigir às seguintes pessoas: a um companheiro de aula, ao presidente do país, à professora de espanhol, ao policial, à avó de um amigo, aos pais, a uma pessoa desconhecida da mesma idade e a uma pessoa mais velha. A atividade foi respondida sem problemas, ou seja, os alunos haviam entendido a diferença no uso desses elementos lingüísticos.

De modo análogo às aulas anteriores, embora houvesse material imagético que pudesse ser explorado na aula, com vistas à compreensão do texto e, inclusive da própria atividade proposta, esse não foi explorado. Notamos, assim, que predominou uma orientação lingüística para as práticas de leitura na aula e que a CLE, ao notar alguma dificuldade referente à leitura ou à atividade de leitura proposta, apresentava, em seguida, a solução.

A CLE começou a terceira aula informando e advertindo os alunos sobre a importância da entrega das atividades do livro, em primeiro lugar para o aprendiz e, em segundo lugar, porque essas comporiam a nota parcial do estudante. Após esse aviso, e já tendo escrito no quadro as páginas do livro referentes à tarefa proposta, a professora passou a explicar aos alunos o que deveriam fazer.

A primeira atividade trazia textos jornalísticos, com destaque para os que possuíam várias manchetes de distintos jornais hispânicos. Assim, o aluno deveria lê-las e buscar numa lista de temas o mais adequado à manchete lida. Para averiguar se os alunos haviam entendido o que deveria ser feito, a docente respondeu a um item, o mais simples. Nesse momento, a professora leu a manchete e pediu para que os alunos procurassem o melhor tema que se encaixasse o texto lido.

Sabemos que o gênero manchete possui características multimodais peculiares, dada a presença de distintos modos semióticos como o verbal (tipografias, palavras sintagmas) e visuais (imagens, cores, disposição na página). Não notamos, porém, nenhuma problematização acerca da relação palavras e imagens que favorecesse a compreensão dos sentidos construídos no texto por meio desses modos semióticos, pois o foco recaiu, especialmente, no conteúdo lingüístico, verbal.

A professora, no momento de correção da atividade, pediu que um aluno lesse as manchetes em voz alta. A leitura oralizada individual também foi bastante comum nas aulas observadas de espanhol, como dissemos. Chama a atenção, porém, que essa prática se reitera, independentemente do gênero explorado. Alguns alunos conseguiram pronunciar algumas palavras, outros tinham vergonha e não lograram ter um bom desempenho; a docente, por sua parte, apesar de alguns equívocos não os corrigia no momento da leitura, fazia-o logo após.

Duas outras questões solicitavam respostas pessoais, nas quais o aluno deveria comparar a realidade apresentada nas manchetes com a dele, o que, a princípio, exigiria, além de conhecimento lingüístico, que ele refletisse sobre a dele. No entanto, ao responder à atividade, notamos que os problemas foram somente listados, sem uma reflexão mais profunda sobre prováveis causas e sem considerar que nos textos os problemas mencionados diziam respeito a diversos países da América Latina.

Na última questão proposta, havia uma imagem que o aluno deveria analisar e, em seguida, marcar os itens sobre seu contexto e forma de tratamento. Contudo, notamos que não houve trabalho com pré-leitura, construção de hipóteses, confirmação ou refutação

de ideias em relação ao texto e, igualmente, o fomento do letramento visual de fato não foi efetivado, pois se limitou apenas à visualização da imagem sem nenhuma análise ou reflexão sobre ela.

Nesta aula a professora aproveitou boa parte do tempo que lhe sobrava para averiguar as atividades que os alunos já haviam feito no livro. Desse modo, a lição expositiva e de resolução dos demais exercícios foram resguardadas para o encontro seguinte.

Na quarta aula observada, a professora recordou aos alunos que seguiria com a correção das atividades propostas na aula anterior, de modo que seria interessante, segundo a docente, que já as tivessem feito, como tarefa de casa. Alguns alunos manifestaram positivamente a resolução dos exercícios, outros não.

As primeiras duas questões a serem corrigidas foram de compreensão auditiva, referentes a uma conversa entre um casal e um agente de viagens. Antes, na que já havia sido corrigida na aula anterior, havia uma imagem que ilustrava a conversação, mas sem balões de fala. A professora ressaltou que tocaria duas vezes o CD, sendo uma para cada. No entanto, na primeira tentativa de ouvir o diálogo, o aparelho de som, ou o CD, não funcionou, o que fez com que a docente lesse o texto do diálogo para os alunos. Antes de começar de fato a leitura, ela esclareceu sobre o contexto do diálogo.

O trabalho com o texto oral se deu da mesma forma tradicional que com o texto escrito, visto que o objetivo era entender as palavras e, assim, o todo textual, a fim de que as questões propostas fossem corrigidas. Não houve trabalho com pré-leitura, formulação e refutação de hipóteses, tampouco assuntos socioculturais foram debatidos com base no texto. A leitura serviu apenas para responder aos exercícios, considerando alguns conteúdos lingüísticos. Sendo assim, a cada pergunta, a CLE voltava ao texto para verificar a resposta dada pelos alunos. Ademais, ao ler, intensificava a pronúncia ou leitura de determinados trechos, bem como advertia sobre o fato de algumas passagens possuírem algo (ou não) da resposta requerida. Nessa questão, a professora explicou o uso de algumas palavras e locuções presentes no texto, tais como *es decir*, *por ejemplo*, *además* e *también* no contexto do diálogo, comparando-as com as palavras que seriam sua tradução no português.

A penúltima questão resolvida envolvia imagens, posto que a partir delas o aluno deveria entender o vocabulário relacionado à cidade e, logo, associar a nova palavra aprendida com seu significado, que estava escrito em uma segunda parte da atividade. A docente não identificou a imagem como um texto, que por si seria complexo, e que poderia levar a ampliar o vocabulário estudado. As imagens poderiam haver sido exploradas de forma que se considerasse o papel delas para a compreensão do texto e não apenas visualizadas.

A concepção de leitura nas aulas de língua espanhola e sua relação com o letramento visual

Ao longo das aulas observadas, notamos que determinadas práticas, como as da leitura oralizada ou em voz alta ou da tradução direta quer do texto como um todo, quer de palavras, foram reiteradas. De modo análogo, constatamos que não houve um trabalho efetivo com estratégias de leitura de maneira que se favorecesse o desenvolvimento da compreensão leitora, ou ainda, que se orientasse a leitura por um viés crítico. A compreensão leitora parece não ser o objetivo pretendido, mas a correção da pronúncia e

o exercício de formas gramaticais; em outras palavras, o texto é um pretexto para a realização de outras atividades e *prática* da oralidade.

Chamou-nos a atenção o fato de que a professora priorizou durante a realização das atividades de leitura questões estritamente linguísticas e relacionadas à identificação dos tempos verbais e pronomes, ou seja, privilegia o estruturalismo linguístico (ensino da gramática, vocabulário, forma) em detrimento de uma leitura crítica.

No que diz respeito ao letramento visual, aspecto que particularmente nos interessa, observamos que embora o material, no caso o livro didático, proporcionasse diversos gêneros textuais nos quais havia distintos modos semióticos, em especial palavra e imagem (caso de tiras, manchetes jornalísticas, gráficos, fotos), prevaleceu uma abordagem linguística. Desse modo, o tratamento reservado à imagem foi o da simples identificação (visualização) com ênfase, como dissemos antes, na natureza verbal do texto, de forma que os componentes não verbais passaram praticamente despercebidos ou foram tomados secundariamente.

Sabemos que o letramento visual está além da visualização e da localização dos elementos da imagem, pois é preciso tanto identificar os composicionais como também sistematizá-los e problematizá-los. Nas aulas, embora houvesse atividades no material que integravam a imagem e a palavra, não houve uma exploração desses modos de forma articulada e/ou complementária. Assim, as imagens foram ignoradas ou apenas visualizadas, sem nenhuma análise quanto ao que poderiam significar naquele contexto, quanto a seu propósito e audiência ou quanto à sua correlação com o texto verbal, ou ainda, quanto à sua relevância para a compreensão do texto verbal, por exemplo.

Ora, refletindo sobre essas constatações, surge uma questão que não podemos deixar de mencionar e nos remete diretamente à formação dos sujeitos leitores, no caso, os alunos de língua espanhola. Passemos a esse ponto.

Acreditamos que a concepção de leitura e o modo pelo qual são conduzidas as atividades que envolvem o texto e a leitura no contexto estudado, podem ser relacionados a uma visão/concepção determinada de sujeito/leitor. Consoante essa visão, o leitor deve chegar a um significado único, visto que o sentido é estável, objetivo e independente dele. Não recorre, ainda, a nenhum conhecimento prévio para a elaboração dos sentidos e nem se considera esse leitor como participante de uma comunidade de diversas práticas letradas nas quais se incluem diversos gêneros multimodais.

Neste sentido, preocupa-nos uma visão/concepção de leitor tal como a esboçada anteriormente, pois esse não é levado a (des)construir, interpretar e compreender os diversos textos que circulam nas distintas práticas discursivas da língua que está aprendendo. Além disso, não é possibilitado o acesso aos diversos meios semióticos que constituem os textos e que permitem uma leitura mais acorde com a perspectiva dos multiletramentos, aludida no início deste trabalho. Por último, salientamos que essa visão pressupõe um leitor que não aporta nada de seus conhecimentos prévios e de mundo para empreender as leituras dos vários textos. Consequentemente, o tratamento didático da leitura, que reforça essa visão/concepção de leitor, não favorece minimamente a mobilização de capacidades leitoras específicas para o desenvolvimento dos diversos letramentos e não contribui para a formação de leitores visualmente letrados.

Considerações finais

Concluimos nosso trabalho resgatando o objetivo a partir do qual estabelecemos nossas reflexões e nosso percurso expositivo. Neste sentido, preocupou-nos situar a importância

do letramento visual no campo amplo dos multiletramentos e, particularmente, voltado para o ensino da língua espanhola na escola. Com essa finalidade, além de sintetizarmos alguns conceitos fundamentais para a compreensão de nossa perspectiva teórica, interessou-nos discutir a concepção de leitura que orientava as aulas de espanhol no contexto investigado, o tratamento dado à imagem nas aulas e, por fim, as potencialidades das imagens no material usado como apoio didático, bem como o trabalho feito pelo docente com os textos imagéticos.

Reconhecemos que a abordagem de leitura instaurada na aula pode favorecer um tipo de leitura específico e, desse modo, um trato singular com as imagens. A depender da perspectiva, há certo valor dado a esse tipo de texto, desde a ênfase em aspectos na localização de informações, por exemplo, até modos de relação entre composição imagética e a natureza sócio-histórica e cultural dos artefatos lingüísticos na produção de sentido. Sendo assim, consideramos ser necessário entender como é tratada a compreensão leitora na aula e qual a relevância das abordagens de leitura para o desenvolvimento das diversas habilidades e competências e suas implicações para a promoção dos diversos letramentos, em especial, o visual.

Acreditamos, por fim, que a língua espanhola tem um relevante papel na escola, no que se refere à formação dos sujeitos e, neste sentido, à ampliação do seu letramento e a constituição do sujeito-leitor e do sujeito-autor. Sendo assim, as práticas com a linguagem vivenciadas e vividas na escola precisam estar próximas dos complexos universos culturais, lingüísticos, discursivos e comunicativos que as geram. E, sendo assim, torna-se necessário rever práticas tradicionais de ensino, entre as quais, aquelas que têm orientado o trabalho com os textos em língua espanhola na sala de aula, notadamente, de tendência estruturalista e grafocêntrica.

Referências

- AMARAL, E. et al. *Novas palavras: português*. São Paulo: FTD, 2013.
- BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. Uxbridge: Adobe Systems, 2003, p.1-8. Disponível em: <<https://www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso: 07 abr. 2016.
- BAPTISTA, L. M.T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. de M. (Org.). *Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio*. 1ª ed. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010. p. 119-136.
- _____. Letramento crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. In: MENDONÇA, L. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 141-161.
- _____; PEREIRA, E. C. A tecnologia educacional e o letramento digital: algum estranho no ninho? *Revista Matraca*. v.22, n.36, Rio de Janeiro. jan/jun 2015. p. 76-94, Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/issue/view/1033>> Acesso: 07 abr. 2016.
- BRUSKI, D. *Do they get the picture? Visual literacy and low-literacy adult esl learners*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Arts in English as a second Language) - Hamline University, Saint Paul/MN, 2011.
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*. v. 66, n. 1, Cambridge: Harvard Education Publishing Group. p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf>. Acesso: 07 abr. 2016.
- ELKINS, J. The concept of visual literacy, and its limitations. In: _____ (Org.) *Visual literacy*. New York: Routledge, 2009. p. 1-10.
- FELTEN, P. Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*, v. 40, n. 6, p. 60-64, 2008.
- KRESS, G. Writing the future: English and the making of a culture of innovation. In: NATE. *Papers in Education*. London: Routledge, 1995, p-7-11.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ed. London: Routledge, 2006.
- LÓPEZ FERRERO, C.; MARTÍN PERIS, E. *Textos y aprendizaje de lenguas: Elementos de Lingüística para profesores de español lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2013.
- LUKE, A. Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*. v. 51, n. 1, New York, p. 4-11, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OSMAN, S. et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. v.1. Cotia/São Paulo: Macmillan, 2013.
- STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002. Disponível: <<http://ejite.isu.edu/Archive.html>>. Acesso: 07 abr. 2016.
- TAVARES, K. C. do A.; FRANCO, C. de P. *Way to go!: língua estrangeira moderna – inglês*. v.1. São Paulo: Ática, 2013.

VAN LEEWEN, T. *Introducing Social Semiotics* London & New York: Routledge, 2005. Disponível em: <https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/381086/mod_resource/Content/1/Lesson_14_Leeuwen_Introducing_Social_Semiotics_extract.pdf>. Acesso: 08 abr. 2016.

O estudo da entoação em variedades do espanhol: uma contribuição para a formação dos professores de ele

Maristela da Silva Pinto,
Leticia Rebollo Couto
UFRRJ (RJ)

Introdução

As questões da oralidade nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira têm sido sistematicamente negligenciadas na Educação Básica, sobretudo a partir da publicação pelo Ministério da Educação do Brasil, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira*, os chamados PCNs de LE. Nesse documento, norteadores dos projetos pedagógicos das escolas e conseqüentemente de muitas licenciaturas em LE, recomenda-se trabalhar a habilidade compreensão leitora, pois consideram-se as questões relacionadas ao letramento nacional como fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Dezoito anos depois da publicação do documento, as questões de letramento, hoje, já não podem ser mais desvinculadas das questões relacionadas às novas tecnologias da comunicação. As novas tecnologias possibilitaram que a comunicação fosse ampliada por meio de um texto cada vez mais multimodalizado e hipertextualizado, o que leva ao surgimento de novas práticas de leitura, relacionadas ao uso de suportes digitais na reprodução de textos em mídia e do contato dos leitores com os mesmos, em contraponto às práticas tradicionais tipográficas (ROCHA DA SILVA, 2015, p.26-27).

Inaugurando novas práticas leitoras, o texto inserido na multimodalidade gera letramentos múltiplos, tornando o processo de letramento, em seu sentido mais tradicional, centrado em uma cultura de leitura em papel impresso, mais complexo, diversificado tanto no aspecto formal quanto cultural (ROCHA DA SILVA, 2015, p.27). As práticas de leitura em diversos meios e suportes, o contato com a diversidade modal e dos textos, cada vez mais amplos em possibilidades tecnológicas, abrangendo áreas como a imagem e o som, impactam fortemente a maneira como o ser humano passou a encarar o próprio ato de comunicar-se e ler o mundo. A expansão do uso globalizado da internet, assim como dos suportes tecnológicos da contemporaneidade, possibilita a criação no ciberespaço de novos gêneros multimodais, tais como os jogos digitais, ou *games*, para os quais o processamento da informação relevante passa pela relação texto e voz.

Os textos e discursos cada vez mais interconectados em uma rede hipertextual, adaptaram-se às novas mídias e transformaram a maneira como se acessa informações. Diversas modalidades semióticas povoam nosso cotidiano e o dos nossos alunos. Com a expansão da internet e a popularização dos dispositivos eletrônicos inteligentes (*smart*)

dinamizou-se a construção e a publicação de textos ligados a diversas modalidades semióticas que se entrecruzam em uma produção significativa: texto, som e imagem. O avanço da tecnologia computacional possibilita o surgimento de textos dinâmicos que *surgem, voam pela tela, giram, aparecem e desaparecem* (ROCHA DA SILVA, 2015, p.26).

E nesse contexto os estudos da oralidade, da prosódia e da entoação, em particular, se tornaram práticas necessárias para a leitura e o processamento de textos multimodais. A Prosódia é o estudo das pausas, acentos, entoações, ritmos, fluências e disfluências da fala, no discurso oral. O estudo de fronteiras e saliências no *continuum* da fala é um elemento fundamental para o processamento de sentido.

Como no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na Educação Básica, os aspectos relacionados à pronúncia, seja no que concerne à parte segmental, seja no que concerne à prosódia, são tratados de forma secundária, nos deteremos neste capítulo a discutir a relevância desse ensino e a propor algumas atividades didático-metodológicas que nos parecem adequadas para o desenvolvimento da pronúncia de nossos aprendizes de Espanhol como língua estrangeira (ELE) na Educação Básica, focando sobretudo em questões de entoação.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na sessão 1, discutiremos prosódia e ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), na sessão 2, descreveremos a entoação em variedades do espanhol, na sessão 3, trataremos de suas contribuições para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira, na sessão 4, apresentaremos propostas de atividades didático-metodológicas, na sessão 5, nossas considerações finais.

1. Pressupostos teóricos: prosódia e ensino de ELE

Segundo Cortés (2002), a fonologia se divide em fonemática e prosódia. A fonemática estuda os fonemas e a prosódia estuda os fenômenos suprasegmentais, ou seja, aqueles que se estendem ao longo de um segmento e que afetam unidades superiores ao fonema. Aguilar (2000) afirma que como características prosódicas da fala encontram-se a entoação, o acento, as pausas, o tom, a intensidade, a velocidade de elocução e o ritmo.

Neste estudo, vamos nos dedicar a discutir a prosódia, especificamente a entoação. Esta é o movimento melódico com o qual se pronunciam os enunciados e foneticamente constitui a soma de um conjunto de variações como a frequência fundamental (F0), a duração e a intensidade do som. Quilis (2010) sinaliza que a entoação exerce uma função linguisticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expressiva da frequência fundamental no nível da oração. A frequência fundamental (F0) representa o contorno melódico propriamente dito e é o principal parâmetro acústico a ser observado na análise da entoação e se mede em Hertz (Hz).

De acordo com Quilis (2010), a entoação desempenha três importantes funções:

(i) a *lingüística*, que determina a modalidade de um enunciado, ou seja, se este é uma afirmação ou uma pergunta, por exemplo;

(ii) a *sociolingüística*, que se refere a variedades regionais, a faixa etária, ao sexo, ou mesmo a características próprias da fala de cada indivíduo; e

(iii) a *expressiva*, que se refere a situações relacionadas às intenções discursivas de um falante, ou seja, está relacionada a questões pragmáticas.

Desse modo, podemos afirmar que a entoação é uma característica prosódica chave na comunicação e como afirma Cortés (2002) é um dos aspectos mais difíceis de se aprender em um idioma estrangeiro, que acaba por gerar mal-entendidos na comunicação,

já que é a partir desse traço que o falante exprime sua intenção comunicativa e distingue modalidades. Paradoxalmente, segue sendo um dos aspectos mais desatendidos no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Para Hirschberg (2004), o estudo da entoação e suas partes é fundamental no discurso para a interpretação de fenômenos sintáticos (fraseamento), para a interpretação de fenômenos semânticos ou informativos (focalização, atitudes) e ainda para a interpretação de fenômenos discursivos (interpretação de pronomes, formas de tratamento, distinção entre informação dada ou nova, topicalização, atos de fala, partículas discursivas, cortesia).

Interessa-nos, neste trabalho, desenvolver algumas propostas relacionadas às funções linguísticas e sociolinguísticas da entoação, a saber, a oposição entre enunciados declarativos e interrogativos a partir da amostra e da representação de diferentes localidades em que se fala espanhol.

A diferenciação de enunciados (interrogativos, declarativos ou imperativos) é uma das funções linguísticas primordiais da entoação. O reconhecimento do tipo de ato de fala a partir da forma de uma oração é uma questão pragmática fundamental. Geralmente, se distinguem três formas linguísticas, isto é, três formas sintáticas, além de três funções, ou seja, atos de fala, considerando o que se faz ao enunciá-las (YULE, 2007, p.152):

	Forma	Função
<i>¿Te has comido la galleta?</i>	<i>Interrogativa</i>	<i>Pergunta</i>
<i>Cómete la galleta (por favor)</i>	<i>Imperativa</i>	<i>Ordem ou Pedido</i>
<i>Te has comido la galleta.</i>	<i>Declarativa</i>	<i>Afirmación</i>

Neste trabalho discutiremos a oposição ou contraste entre interrogativas e declarativas em 7 localidades onde se fala espanhol.

2. A entoação em variedades do espanhol

Pela entoação se pode identificar a modalidade do enunciado, a atitude e a identidade do falante, vamos descrevê-la em variedades do espanhol, a partir da análise da ferramenta disponível *online*¹:

O *Atlas interactivo de la entonación del español*, segundo os idealizadores, tem como objetivo a apresentação sistemática de uma série de materiais em formato de áudio e em vídeo para o estudo da prosódia e a entoação dos dialetos do espanhol.

O seu manuseio é bastante simples e prático. Através do mapa interativo presente no Atlas, o usuário pode ter acesso a materiais de diferentes falas:

(i) uma pesquisa de situações, com exemplos de diferentes contornos entonativos que expressam diferentes matizes semânticos;

(ii) uma gravação obtida de forma semidirigida mediante o método da tarefa dos *Map-Tasks*;

(iii) uma entrevista em vídeo que contém um fragmento de fala espontânea.

Vale ressaltar que o *Atlas interactivo de la entonación del español* faz parte de um projeto de alcance internacional que pretende propor um sistema de etiquetagem tonal




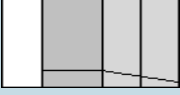

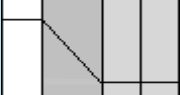
¹ *Atlas interactivo de la entonación del español*. Disponível em: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/presentacio/presentacio2.html>.

ToBI¹ para diferentes línguas e no qual colaboram diferentes universidades e grupos de investigação sobre a prosódia, situados na Espanha e na América Latina.

Ainda que este atlas disponibilize dados comparáveis em sete variedades do espanhol (andino, argentino, canário, caribenho, chileno, mexicano e peninsular), organizadas por países, áreas dialetais geográficas ou contato linguístico, nos deteremos neste trabalho, especificamente, nos dados de áudio (fala representada em questionários do *Atlas*), dos enunciados declarativos e interrogativos totais, neutros, nas sete variedades estudadas.

2.1. Entoação dos enunciados assertivos neutros nas sete variedades do espanhol analisadas

Cabe dizer que consideramos enunciados assertivos neutros aqueles que afirmam a realidade ou a possibilidade de um fato. O enunciado base das descrições a seguir é *Bebe una limonada*.

<i>Dialecto</i>	<i>Notación</i>	<i>Curva Melódica</i>
Peninsular	L*L%	
Canário	L*L%	
Caribenho	H+L*L%	
Mexicano	L*L%	
Andino	L*L%	
Argentino	H+L*L%	

¹ O modelo métrico autosssegmental (HUALDE, 2003, p. 155) também conhecido como ToBI (*Tones and Break Indices*) tem seu ponto de partida para a análise da entoação do inglês com a tese de Pierrehumbert (1980). O objetivo deste modelo é identificar, pela atribuição de tons nas sílabas tônicas e fronteiras prosódicas, elementos contrastantes do sistema entonativo cuja combinação produz os contornos melódicos que encontramos nos possíveis enunciados da língua. Os tons atribuídos são H (alto) ou L (baixo) sendo que a sílaba acentuada que recebe o tom é marcada por (*) e o tom de fronteira por (%).

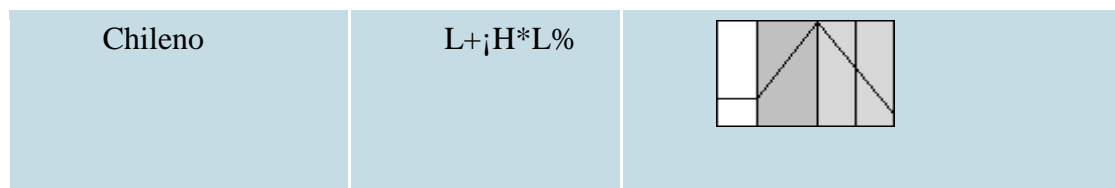


Figura 1: Descrição entonacional da modalidade assertiva. Sistema de etiquetagem tonal ToBI para enunciados assertivos de sete dialetos/variedades do espanhol, segundo o Atlas interactivo de la entonación del español.¹

Os enunciados declarativos se caracterizam por um final em queda, mas como se vê no quadro (Fig. 1) essa queda progressiva em direção ao final do enunciado se implementa no núcleo das declarativas de forma diferente segundo as variedades geoletais consideradas.

Nesta representação da entoação considera-se o núcleo, ou seja, a última palavra acentuada da oração, no caso *limonada*. Nesta teoria a notação se dá a partir da sílaba tônica do núcleo, ou seja, a última sílaba tônica do enunciado *limonada*.

Na representação da curva melódica final, a primeira parte em branco corresponde ao movimento da sílaba pré-tônica: *limonada*, a parte do meio em cinza escuro corresponde à sílaba tônica, *limonada* e a parte final, em cinza claro, corresponde à sílaba pós-tônica *limonada*.

Os enunciados declarativos se caracterizam por uma queda progressiva de intensidade e de frequência fundamental em direção ao final do enunciado, conhecida como linha de declinação. O começo de um enunciado fonético é marcado por um gesto forte enquanto que o final por um alongamento, segundo Fujimura e Erickson (2003, p.111). Por tal razão a sílaba pós-tônica, que é onde se localiza o gesto tonal mais complexo, está dividida em duas partes, na representação do Sp-ToBI².

Nas variedades peninsular, canária, mexicana e andina, descritas por Prieto e Roseano (2011), a tônica é baixa (L*), e a pós-tônica termina em queda, com um tom de fronteira também baixo (L%). Nas variedades caribenha e argentina, a tônica tem um movimento descendente, pois vem de uma pré-tônica alta (H) seguida de uma tônica baixa (L*) e termina em um tom de fronteira baixo (L%). A variedade chilena é a única que tem um movimento tonal ascendente na sílaba tônica (H*) e descendente na pós-tônica, terminando com um tom de fronteira baixo (L%).

Com a complementação auditiva do mapa, os aprendizes podem comparar as curvas e os sons que são apresentados *online*. Vale a pena orientar a percepção dos estudantes para o comportamento de duração da sílaba pós-tônica, alongada, e muitas vezes mais longa que a tônica, comportamento que diferencia o espanhol do português tanto do ponto de vista rítmico quanto melódico.

2.2. Entoação dos enunciados interrogativos totais neutros nas sete variedades do espanhol analisadas

¹ Os tons são H (alto) L (baixo) e os diacríticos marcam * (acento silábico), % (fronteira prosódica) + (tom da sílaba anterior) e ; (tom extra alto). Nas assertivas do espanhol peninsular a tônica é baixa L* e a pós-tônica final mais baixa ainda L% enquanto que nas assertivas chilenas a tônica é extra alta ;H* seguida de uma pós-tônica final baixa L%.

² Seguindo o modelo desta escola de transcrição entonativa (Sosa, 2003, p. 186), acrescenta-se um prefixo para denotar a língua descrita em questão ao nome genérico ToBI (*Tones and Break Indices*), K-ToBI para o coreano, J-ToBI para o japonês, G-ToBI para o alemão e Sp-ToBI (Spanish ToBI) para o espanhol.

Cabe dizer que consideramos enunciados interrogativos totais neutros aqueles que correspondem ao caráter afirmativo ou negativo da predicação. Responde-se com sim ou não. O enunciado base das descrições a seguir é *¿Tiene mermelada?*



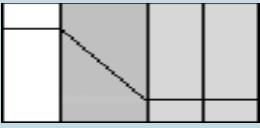
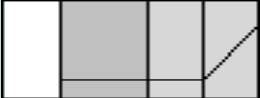
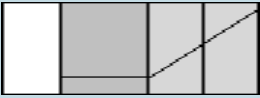
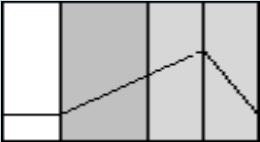
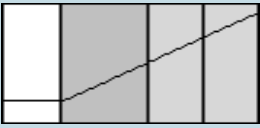
<i>Dialecto</i>	<i>Notación</i>	<i>Curva Melódica</i>
Peninsular	L*HH%	
Canário	¡H*L%	
Caribenho	H+L*L%	
Mexicano	L*LH%	
Andino	L*HH%	
Argentino	L+¡H*HL%	
Chileno	L+H*HH%	

Figura 2: Descrição entonacional da modalidade interrogativa total. Sistema de etiquetagem tonal ToBI para enunciados interrogativos totais de sete dialetos/variedades do espanhol, segundo o Atlas interactivo de la entonación del español.

Os enunciados interrogativos são os mais complexos e característicos em termos de variação dialetal, segundo Sosa (1999). Caracterizam-se por um alongamento da última sílaba com relação aos declarativos.

A subida final das interrogativas se implementa em diferentes pontos do núcleo, sendo que alguns padrões terminam com um movimento ascendente (peninsular, mexicano, andino e chileno) e outros com um movimento descendente (canário, caribenho e argentino).

Nesta representação da entoação considera-se o núcleo, ou seja, a última palavra acentuada da oração, no caso *mermelada*. Nesta teoria a notação se dá a partir da sílaba tônica do núcleo, ou seja, a última sílaba tônica do enunciado *mermelada*.

Na representação da curva melódica final, a primeira parte em branco corresponde ao movimento da sílaba pré-tônica: *mermelada*, a parte do meio em cinza escuro corresponde à sílaba tônica, *mermelada* e a parte final, em cinza claro, corresponde à sílaba pós-tônica *mermelada*.

Nas variedades do espanhol peninsular, mexicano e andino há uma tônica baixa (L*) e uma pós-tônica ascendente (H H%), mas a subida do tom na representação da variedade mexicana começa só na segunda parte da última sílaba, pós-tônica (L H%).

Na variedade canária, a tônica é alta (H*) seguida de uma queda nas sílabas pós-tônicas. Ao contrário, na variedade caribenha, a tônica é baixa (L*), pois está num movimento descendente da pré-tônica que é a sílaba alta em direção à sílaba pós-tônica.

As variedades argentina e chilena convergem bastante na implementação dos acentos tonais em enunciados interrogativos. Ambas começam, ao contrário das demais, com uma sílaba tônica ascendente (H*), mas na variedade argentina essa subida tonal continua na pós-tônica, atinge seu pico e desce (HL%), enquanto que na variedade chilena não se observa a queda final, e termina num tom alto (HH%). Essa subida na tônica tanto nas declarativas quanto nas interrogativas na variedade chilena pode ser um dos fatores que contribui para que esta variedade seja considerada como muito aguda.

Com a complementação auditiva do mapa, os aprendizes podem comparar as curvas e os sons. Vale sempre a pena orientar a percepção para o comportamento de duração da sílaba pós-tônica, alongada, e muitas vezes mais longa que a tônica, comportamento que diferencia o espanhol do português tanto do ponto de vista rítmico quanto melódico.

O padrão circunflexo do português, descrito por Moraes (2008) para as interrogativas totais do PB (português brasileiro), é mais similar ao da variedade argentina, entretanto, o pico da curva ascendente no português do Brasil está na tônica, pelo menos na variedade do Rio de Janeiro, enquanto que na variedade argentina o pico está na pós-tônica.

3. Contribuições da entoação para a formação de professores de ELE

O ensino da pronúncia do espanhol tem sido tratado de forma secundária na Educação Básica, seja em sala de aula, seja nos livros didáticos. Villaescusa Illán (2009/2010) afirma que um dos motivos que levam a esse tratamento secundário se dá pelo fato de se julgar no Brasil que o espanhol é uma língua fácil de pronunciar, visto que se escreve de maneira similar à forma como se pronuncia. Com relação a este argumento, Poch (2004) afirma que, ainda que a relação entre a escrita e a pronúncia do espanhol seja mais estreita que em outras línguas, como o francês, por exemplo, não é correto afirmar que se trata de uma língua fácil de pronunciar, em termos gerais. Além disso, a associação da ortografia da língua materna do estudante e da língua de aprendizagem dos alunos produz interferências que afetam diretamente na pronúncia. Outros fatores que têm um impacto direto na muita ou pouca dificuldade que apresenta a pronúncia do espanhol são: o contexto de ensino, as características pessoais de cada estudante, sua língua materna, sua exposição à língua oral, sua bagagem linguística, sua motivação, sua confiança etc.

Outro motivo apontado por Villaescusa Illán (2009/2010) para o ensino da pronúncia ser tratado de forma secundária é que os alunos e professores o veem de forma cansativa, chata, desmotivadora, uma vez que se dedica muito tempo à percepção de sons,

palavras e frases de forma isolada, sem uma base comunicativa. Poch (2004) nos sinaliza que há uma tendência a se ensinar a pronúncia com um objetivo único de correção fonético-fonológica, esquecendo-se de que a pronúncia de cada palavra ou som perde seu significado quando separado do discurso e que a precisão fonológica cumpre um papel crucial em cada enunciado, revelando seu significado literal, pragmático e, inclusive, cultural.

Villaescusa Illán (2009/2010) acredita que se o ensino da pronúncia aliar o linguístico com o comunicativo, considerado como pragmático e sociocultural, as aulas de pronúncia passarão a ser mais interessantes, práticas e implicariam em maior desenvolvimento da competência comunicativa e perceptiva dos aprendizes de LE.

4. Propostas de atividades didático-metodológicas

Nesta seção apresentaremos algumas propostas de atividades didático-metodológicas, a saber:

- (i) Com base no *corpus* do *Atlas interactivo de la entonación del español*, pode-se pedir aos aprendizes de ELE que ouçam os enunciados ditos por falantes de diferentes variedades, que em seguida façam sua transcrição grafemática, indiquem a modalidade, identifiquem a que variedade/dialeto pertence o falante e atribuam seu acento tonal nuclear.
- (ii) Ouvir os enunciados das sete variedades estudadas, escolher uma e tentar produzi-los, com atenção nas subidas e quedas melódicas.
- (iii) Ler enunciados como *Tiene café. x ¿Tiene café?; Carlos juega a la pelota. x ¿Carlos juega a la pelota?; Está lloviendo en Córdoba. x ¿Está lloviendo en Córdoba?*, em silêncio, escolher uma das duas opções de modalidade (assertiva ou interrogativa total), escolher a variedade/dialeto que deseja imitar e produzir este enunciado para os demais alunos, focando no contorno entonativo esperado para a modalidade e dialeto/variedade escolhidos para a produção, a fim de que os demais escutem e identifiquem a modalidade que se quis produzir e em que variedade/dialeto. Vale dizer que este exemplo se pauta no exercício similar proposto por Cortés Moreno (2002).
- (iv) Levar para a sala de aula *áudios* ou *vídeos* autênticos, com temas histórico-sociais hispânicos, de diferentes áreas dialetais e gêneros orais. A partir da *audição* desses materiais selecionados, desenvolver perguntas de compreensão *auditiva* focadas em informações explícitas, implícitas, de inferência, que foquem na percepção das variações melódicas que levam a se construir um enunciado assertivo de forma diferente de um interrogativo ou de um pedido de informação diferente de um pedido de confirmação ou de uma pergunta dita por um falante da variedade argentina em oposição a um falante da variedade chilena ou outra escolhida. Após induzi-los a essa percepção das diferentes variações melódicas para se construir os enunciados, levá-los a que se conscientizem de que produzem esses enunciados diferentemente de como é esperado na língua alvo. A partir dessa tomada de consciência, descrever sistematicamente os contornos melódicos dos enunciados que apareceram no texto (*vídeo* ou *áudio*) trabalhado em aula; fazemos que percebam auditivamente esses contornos entonativos. Posteriormente à percepção dirigida, realizamos uma repetição mimética desses enunciados para que finalmente possa ser produzido com o padrão

melódico esperado na língua alvo. Após os aprendizes produzirem os enunciados conforme ouviram no texto, se propõe a estes que criem uma situação comunicativa acerca da temática discutida em sala, via *áudio* ou *vídeo*, e que será apresentada aos demais alunos.

5. Considerações finais

Ainda que a pronúncia de uma língua estrangeira seja, provavelmente, um dos aspectos mais difíceis do *aprendiz* interiorizar e produzir. Acreditamos e comprovamos em pesquisas anteriores (PINTO, 2013) que quando o *aprendiz* toma consciência de sua produção e é exposto a uma sistematização pautada na descrição da entoação de uma determinada modalidade e variedade, trabalha a percepção, se dedica a uma repetição mimética, se torna capaz, se o faz com atenção, de produzir um enunciado com a entoação esperada na língua alvo.

Esperamos com este trabalho termos conseguido: (1) salientar a importância de se estudar a pronúncia de uma LE, (2) apresentar propostas didático-metodológicas viáveis e eficazes para o ensino-aprendizagem da entoação em ELE, seja na educação básica ou na formação de docentes, (3) motivar os aprendizes e professores de ELE a estudarem, praticarem e melhorarem a pronúncia do espanhol LE a que se dedicam a aprender ou ensinar.

Referências

- AGUILAR, L. La Entonación. In: Alcoba, Santiago (coord.) *La Expresión Oral*. Barcelona, Ariel, 2000. p. 115-146.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedéa, 1998 [trad. de Lia Varela].
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Disponível em <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em 28 jan. 2007.
- CORTÉS MORENO, M. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen, 2002.
- ESTEBAS VILAPLANA, E.; PRIETO, P. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. In: *Estudios de fonética experimental XVII*. Barcelona: Laboratorio de Fonética de la Universidad de Barcelona, 2008, p. 264-283. Disponível em <<http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XVII-15.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2016.
- FLEGE, J. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PIRSKE, T.; RHODE, A. *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissens chaftliger Verlag, 2002, p. 217-243.
- FUJIMURA, O. e ERICKSON, D. Acoustic Phonetics. In: HARDCASTLE, W. J. e LAVER, J. (eds.) *The Handbook of Phonetic Sciences*. Oxford: Blackwell Publitions, 1997, p. 65-115.
- HEDBERG, N., et al. Meanings and configurations of questions in English. *Proceedings of Speech Prosody 2004*, Nara, Japón, p. 309-312. Disponível em <http://www.sfu.ca/~hedberg/Hed_Sos_Fad_Fin_2004.pdf>. Acesso em 15 jun. 2014.
- HEDBERG, N., et al. Tonal constituents and meanings of yes-no questions in American English. *Proceedings of Speech Prosody*. Dresden, Germany, 2006. p. 386-389.
- HEDBERG, N. et al. The prosody of topic and focus in spontaneous English dialogue. In: LEE, C. et al (eds.). *Topic and Focus: Cross-linguistic Perspectives on Meaning and Intonation*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 101-120.
- HEDBERG, N. et al. Early and late nuclei in yes-no questions: Tails or high rises? *Proceedings of Speech Prosody 2008*, Campinas, 2008, p. 229-232. <<http://www.sfu.ca/~hedberg/Hedberg-et-al-CLA2010-Aug16.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2016.
- HEDBERG, N. et al. Prosody and pragmatics of wh-interrogatives. *Proceedings of the 2010 Meeting of the Canadian Linguistics Association*, 2010. Disponível em <http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2010/CLA2010_Hedberg_et_al.pdf>. Acesso em 22 mar. 2016.
- HIRSCHBERG, J. Communication and prosody: Functional aspects of prosody, *Journal Speech Communication* 36, Amsterdam. p. 31-43, 2002.
- HIRSCHBERG, J. Pragmatics and Intonation. In: HORN, L. R.; WARD, G. (eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell Publitions, 2004, p. 515-537.
- HUALDE, J. I. El modelo métrico y autosegmental. In: PRIETO, P. (ed.). *Teorías de la entonación*. Barcelona, Ariel, 2003, p. 154-184.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales: Variations culturelles et échanges rituels*. Tome 3. Paris: Armand Colin, 1998, 2ª ed.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin, 2005.
- LADD, R. *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1ed. 1996, 2 ed. revisada 2008.

- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- MORAES, J. A. de. The pitch accents in Brazilian Portuguese. Emotion expression in speech acts in Brazilian Portuguese: production and perception. *Proceedings of Speech Prosody: Fourth Conference on Speech Prosody*, Campinas, 2008p. 389-397. Disponível em <<http://sprogis.isle.illinois.edu/sp2008/papers/8inv.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2016.
- MORAES, J. A. de. From a prosodic point of view: remarks on attitudinal meaning. In: MELLO, H. et al (eds.) *Pragmatics and Prosody. Illocution, modality, attitude, information patterning and speech annotation*. Firenze: Firenze University Press, 2011.
- MORAES, J. et al. Multimodal perception and production and of attitudinal meaning in Brazilian Portuguese. *Proceedings of Speech Prosody: Fifth Conference on Speech Prosody*, Chicago, 2010, p. 144.155.
- MORAES, J. A. de; RILLIARD, A. Illocution, attitudes and prosody: A multimodal analysis. In: RASO, T.; MELLO, H. *Spoken Corpora and Linguistic Studies: John Benjamins Publishings*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Corpus Linguistics, 61, 2014, p. 233-270.
- PIERREHUMBERT, J. *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Tese (Doutorado), MIT, Cambridge, Massachusetts, 1980.
- PINTO, M. da S. *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do Espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. 2009, 355 fls. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/maristeladasilvapintodoutorado.pdf>> Acesso em 22 mar. 2016.
- POCH OLIVÉ, D. La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedEle. Revista electrónica de didáctica*, 1. Basado en el artículo The rain in Spain. *Cable*, 10, p. 5-10, 2004. Disponível em <<http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml>> Acesso em 22 mar. 2016.
- PRIETO, P.; ROSEANO, P. (coord.) *Atlas interactivo de la entonación del español*. Disponível em <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>. 2008-2009. Acesso em: 15 jun. 2011.
- QUILIS, A. *Principios de fonologías y fonética españolas*. Cuadernos de Lengua Española 43. 10ª ed. Madrid, Arco Libros, 2010.
- ROCHA DA SILVA, J. L. *As comunidades discursivas no uso de jogos educativos multimídia no ensino de espanhol LE*. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas). UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- SOSA, J. M. *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid, Cátedra, 1999.
- SOSA, J. M. La notación tonal del español en el modelo Sp-ToBI. In: PRIETO, P. (ed.). *Teorías de la entonación*. Barcelona, Ariel, 2003, p. 185-208.
- VILLAESCUSA ILLÁN, I. *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf>. 2009/2010. Acesso em 15 mar. 2015.
- YULE, G. *El lenguaje*. Madrid, Akal, 3 ed. 2007, p. 136-137. [trad. de Nuria Bel Rafecas], Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/179260261/George-Yule-El-Lenguaje>> Acesso em 15 mar. 2016.

El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ele

Patricia Neyra
Janderson Martins dos Santos
UFPA (PA)

Introducción

No es un hecho nuevo, en el seno de las discusiones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, la necesidad de la inserción de la dimensión cultural/intercultural en las prácticas de los profesores. No obstante, en muchos contextos de aprendizaje, la inclusión de la cultura todavía se limita a algunos momentos de la clase, como si se abriera un paréntesis para un descanso de aquella *verdadera* clase en la que imperan las exposiciones sobre la lengua meta. Esa dimensión se reduce, en muchos casos, a meras presentaciones de curiosidades sobre algunos países, así como de tópicos culturales aislados y sin un nexo consciente con el tema de la unidad didáctica.

Al considerar la emergencia de una transformación positiva en esas prácticas de inserción de lo cultural/intercultural en el aula de lengua extranjera (LE), proponemos, con el presente capítulo, hacer una reflexión sobre la importancia del desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE). Para tanto, nuestra discusión partirá de los resultados obtenidos con el estudio de Neyra (2014) que, en la *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, realizó, en el ámbito de la graduación en Letras-Español del *Campus* de Castanhal, una investigación acción. Su objetivo fue el de identificar cuáles eran los objetos y las dimensiones del aprendizaje de lengua española que los alumnos autoevaluaban y autorregulaban por medio de las actividades propuestas en clase y cuáles eran sus efectos sobre el desarrollo de la lengua y sobre la formación docente.

El estudio reveló, entre muchas otras cuestiones pertinentes, que la competencia intercultural no fue objeto de autorregulación de ninguno de los futuros profesores, aunque estos hayan realizado actividades en las que el componente intercultural también estaba presente. Esa situación, *a priori*, nos pareció evidenciar que alcanzar esa competencia, para esos alumnos, no es relevante en el aprendizaje de la lengua española.

En función de los resultados obtenidos en ese estudio, proponemos, a continuación, dos cuestiones de investigación con vistas a problematizar el desinterés de los profesores en formación por lo (inter)cultural en el aprendizaje de la lengua española: a) el hecho de que la competencia intercultural no haya sido objeto de autoevaluación y autorregulación por parte de los alumnos se debe a las representaciones de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera que los alumnos traen de la educación reglada y que, generalmente, son marcadas por metodologías que exploran estructuras gramaticales

descontextualizadas; b) el desinterés por lo (inter)cultural se agrava por la influencia¹ que tiene, en el aprendizaje de los aprendices, el manual didáctico adoptado en las asignaturas de Lengua Española I, II, III e IV, de la carrera de Letras Español del *Campus* de Castanhal, el cual poco valoriza y aborda ese componente en sus cuatro volúmenes (A1, A2, B1, B2).

El énfasis en la enseñanza de estructuras gramaticales pueden comprometer bastante el proceso de aprendizaje de alumnos de LE, principalmente con relación al desarrollo de la competencia intercultural, imprescindible para una apropiación efectiva de una lengua-cultura, en nuestro caso, la lengua española. Así, nos parece pertinente iniciar la discusión haciendo una presentación sucinta de algunos estudios sobre competencia intercultural, como también su relevancia en la situación de formación de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE).

1. La competencia intercultural

De acuerdo con Gago (2010), la naturaleza dinámica de la sociedad actual nos lleva a una constante creación de nuevos términos, así como a la comprensión de conceptos que antes parecían innecesarios. La Comunicación Intercultural es uno de esos nuevos conceptos que, en los últimos años, se ha revelado fundamental para la relación entre las diferentes culturas. La autora afirma, también, que las condiciones políticas y sociales mundiales actuales fuerzan la emigración y el diálogo intercultural, sin que se disponga, mayormente, de herramientas para atender esa situación, y las experiencias didácticas de LE realizadas hasta el momento no han sabido responder a esta necesidad. Este es, pues, el panorama que refuerza la necesidad de reflexionar constantemente sobre el desarrollo de la competencia intercultural en ELE, o sea, de reflexionar sobre una efectiva formación de hablantes interculturales en la enseñanza de esta LE.

Para Meyer (1991), la competencia intercultural indica la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible ante acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. El autor explica que la adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia, además de tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de tales diferencias. La competencia intercultural incluye, también, la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Sin embargo, es el *cómo* alcanzar esa competencia intercultural que inquieta a muchos investigadores de las didácticas de las lenguas. Considerándose que esa cuestión hasta hace poco tiempo no era tan explotada (o hasta ignorada) por la mayoría de las investigaciones en el área de adquisición de LE, no hay orientaciones muy claras sobre *modus operandi* susceptibles de alcanzar con éxito el desarrollo de esa competencia. Acerca de esta realidad, Gago (2010) pondera que, ante la falta de indicaciones concretas de cómo desarrollar tal competencia en términos absolutos, cada iniciativa se transforma, a su vez, en una propuesta para ser apreciada. De cualquier modo, el deseo de poder desarrollar integralmente esta competencia en el individuo debe ser considerado a largo

¹ La palabra *influencia* la utilizamos aquí en el sentido del predominio que tiene el manual sobre otros materiales didácticos en el proceso de autorregulación y autoevaluación de los aprendices. Se verificó en la investigación de Neyra (2014) que los objetos de aprendizaje que los alumnos autorregulaban y autoevaluaban correspondían a contenidos y temas abordados por el manual, sin que consideraran otros trabajados por medio de actividades propuestos por la profesora.

plazo, puesto que, como todas las competencias, esta no es estática, pues se modifica y se desarrolla a lo largo del tiempo por medio de la experiencia y de la capacidad de aprender.

Castro (2008), al tratar de interculturalidad, propone que el hablante intercultural, por un lado, debe habituarse a no considerar la comunidad de la lengua meta como algo nuevo o totalmente ajeno a su realidad o comunidad de origen y, por otro, debe intentar conseguir una integración de ambas realidades con el fin de enriquecerse como persona. De ese modo, la idea de *oposición* cede lugar a la de aceptación del Otro, de lo diferente. Cabe resaltar, sin embargo, que para llegar a desarrollar esa perspectiva intercultural, el aprendiz de ELE, por ejemplo, posee o va a apropiarse –con la ayuda del profesor– de habilidades que también sean interculturales, a saber:

La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

La capacidad de superar relaciones estereotipadas (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 102).

Según Tato (2014), una característica importante de la dimensión intercultural está en el hecho de que la cultura no es concebida como algo reificado y homogéneo, sino como algo dinámico, en constante transformación e, incluso, caracterizado por la propia diversidad interna. De ese modo, agrega la autora que la misión de los docentes ya no será la de transmitir un conjunto de conocimientos más o menos cerrado sobre la(s) cultura(s) del país o países en los que se habla la lengua-cultura extranjera meta, sino la de fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos. El papel del docente pasa a ser, pues, el de mediador entre el alumnado y la cultura extranjera.

Byram, Nichols y Stevens (2001) defienden que el trabajo de los docentes no es el de proporcionar una información exhaustiva e intentar introducir la sociedad extranjera en el aula para que el alumno aprenda vicariamente. Su verdadera tarea, de acuerdo con los autores, es facilitar la interacción de los aprendices con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, e incentivarlos a investigar la alteridad que los rodea, sea en su entorno más inmediato, sea en el contexto del compromiso con la alteridad que la internacionalización y la globalización trajeron a su mundo.

Ante lo expuesto, urge, pues, que los profesores de ELE tomen consciencia de la importancia de la dimensión cultural en la clase de lengua extranjera y, sobre todo, de la necesidad del desarrollo de la competencia intercultural. Para tanto, los docentes deben considerar dos cuestiones importantes: a) ellos también son hablantes/aprendices de esta lengua-cultura extranjera y, por lo tanto, necesitan primeramente desarrollar su propia competencia intercultural, durante y tras su proceso inicial de formación docente, para que, luego, puedan contribuir de forma directa a la construcción de esa competencia por los alumnos; b) para alcanzar el objetivo de promover el desarrollo de la competencia intercultural, es necesario que los docentes procedan a elecciones didácticas apropiadas para eso y que estas sean, principalmente, guiadas, de modo consciente, por concepciones tanto de lengua/lenguaje como de enseñanza que favorezcan realmente la inserción de la

dimensión cultural en la clase y la consecuente formación de hablantes interculturales. Y, además, que esas acciones docentes estén debidamente asentadas en las orientaciones de los documentos oficiales (ver 1.2) para la enseñanza de lengua extranjera, principalmente, los elaborados para el contexto brasileño.

Para dar prosequimiento a esta discusión, tratamos, en principio, de las concepciones de enseñanza y de lengua y de su pertinencia para el desarrollo de la competencia intercultural. Luego, realizamos una breve discusión sobre cómo los documentos oficiales que rigen la enseñanza de lengua extranjera abordan esa cuestión, así como orientan la adecuada construcción de esa competencia en el aula de LE.

1.1. Las concepciones de lengua-lenguaje, de enseñanza y su importancia para el desarrollo de la competencia intercultural

La acción de fomentar la construcción de una competencia intercultural en la clase de ELE demanda una reflexión crítica, por parte del profesorado, en cuanto a las concepciones en que se basan sus estrategias de enseñanza y sus elecciones didácticas de modo general. Es consenso, entre los investigadores de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, que toda práctica de enseñanza del profesor de ELE debe ser guiada teóricamente a fin de que los objetivos pretendidos sean alcanzados con éxito.

De ese modo, consideramos apropiado exponer aquí, brevemente, las principales concepciones de lengua/lenguaje y de enseñanza, puesto que nos parece muy claro que tanto la inserción de la dimensión cultural en el aula de ELE como el desarrollo de la competencia intercultural por parte de profesores y aprendices requieren que se adopten y se sigan, conscientemente, concepciones que puedan orientar adecuadamente tales acciones.

De manera general, se puede afirmar que hay, por lo menos, dos grandes concepciones de lengua/lenguaje en la literatura del área: una que presenta una visión formalista de la lengua y de su enseñanza y otra que la ve desde una perspectiva mucho más pragmática. Según Oliveira y Wilson (2012), al adoptarse un enfoque estructuralista, que considera la lengua como un sistema virtual, abstracto, apartado de las influencias de las condiciones de interacción, o un enfoque generativista, en el que la gramática de las lenguas es un proceso mental e innato, fundado en un conjunto de principios universales, se asume una concepción formalista del lenguaje. Los autores argumentan que considerar el fenómeno lingüístico bajo este prisma conlleva tratarlo de modo abstracto, como objeto único de investigación y que tal perspectiva no considera *quién, cómo, cuándo o para qué* (se) hace uso de la lengua, pues, en este sentido, el objetivo del estudio de ese fenómeno es solamente la estructura lingüística, ignorándose toda y cualquier interferencia comunicativa que abarca su producción y recepción.

Por otro lado, la concepción pragmática, vertiente que se contrapone a lo que postula la concepción formalista, presenta una visión del fenómeno lingüístico como producto y proceso de la interacción humana, de la actividad sociocultural. Según Santos y Cunha (en prensa), en esta concepción, el contexto es un dato inevitable para explicar tanto los procesos de comprensión como los de producción, puesto que los enunciados son siempre producidos e interpretados en un determinado contexto.

Oliveira y Wilson (2012, p. 238) destacan que, para esa concepción, “*os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles*”. Los lingüistas llaman la atención, además, para dos

presuposiciones básicas relacionadas con la concepción pragmática que pueden ser consideradas pertinentes para la actividad de enseñanza de lenguas, tales como:

- a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;
- b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções (OLIVEIRA; WILSON, 2012, p. 239).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con Santos y Cunha (en prensa), esa concepción se materializa, *grosso modo*, en dos abordajes: el abordaje comunicativo y la perspectiva orientada a la acción. El primero está centrado en los usos sociales de la lengua-cultura y tiene como principal meta llevar a los alumnos a desarrollar una competencia de comunicación – es decir “*a serem capazes de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (ex. pedir permissão) e segundo a situação de comunicação (local, status do interlocutor, etc.)*” (SANTOS; CUNHA, en prensa, p. 4). Los autores agregan que, en el abordaje comunicativo, las actividades gramaticales están al servicio de la comunicación; los ejercicios formales y repetitivos son substituidos por actividades de conceptualización, de comunicación real o simulada, de creatividad; y el error, diferentemente de una concepción más tradicional, pasa a ser concebido como un proceso natural del aprendizaje.

En la perspectiva orientada a la acción, orientación metodológica preconizada por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - MCER* (CONSEJO DE EUROPA, 2002), el aprendizaje de la lengua-cultura enfoca la acción que, a la vez, debe ser motivada por un objetivo claro y alcanzar un resultado tangible, identificable. Santos y Cunha (en prensa) destacan que, en esta orientación, el aprendiz se considera como un actor social que es llevado a realizar tareas¹ en la lengua-cultura meta. Su nivel de competencia se define en función del mayor o menor número de tareas que es capaz de realizar apropiadamente.

En el contexto de la discusión que aquí proponemos, consideramos que la concepción pragmática es la que mejor guía un trabajo docente con el propósito de adquirir la competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Sea a partir de las orientaciones metodológicas del abordaje comunicativo o de la perspectiva orientada a la acción, la concepción pragmática presenta mayores posibilidades de fundamentar elecciones didácticas que posibiliten la real inserción del factor cultural/intercultural en el cotidiano del aula de ELE.

1.2. La competencia intercultural en los documentos oficiales para la enseñanza y aprendizaje de LE en Brasil

La formación inicial de profesores, en el contexto de nuestra investigación, está intrínsecamente relacionada con la enseñanza reglada, puesto que los futuros profesores

¹ La tarea es un conjunto estructurado de actividades que deben hacer sentido para los aprendices (NUNAN, 1989). “Hablamos de 'tareas' en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 8).

actuarán en los años finales de primaria (del 6º al 9º años) y secundaria. Así, nos parece imprescindible que los futuros profesores, además de que adopten una concepción de enseñanza y de lengua/lenguaje que favorezca la competencia intercultural, también conozcan y pongan en práctica las propuestas de los documentos oficiales elaborados en Brasil, que orientan la enseñanza de LE en la educación reglada.

Con el objetivo de identificar la relevancia, o no, de la competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de español en los documentos oficiales, abordamos aquí los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* – PCNEF (BRASIL, 1998); los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 2000); los *Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio* – PCN+ (BRASIL, 2002); y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006). Aunque no sea un documento nacional, será también abordado el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), del cual se puede obtener bases teóricas apropiadas para los más diversos contextos educacionales, inclusive el brasileño.

En los PCNEF, la importancia de la competencia intercultural se evidencia cuando, al inicio del documento, se establece como uno de los objetivos de la enseñanza primaria que los alumnos desarrollen la capacidad de “*conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação [...]*” (BRASIL, 1998, p.7).

Se percibe que ese objetivo hace referencia a la interculturalidad, en la medida en que propone (re)conocer la propia cultura y otras culturas, no como una curiosidad aprendida o por aprenderse sino como una forma de reflexión y posicionamiento crítico. Para la enseñanza de lengua extranjera, en ese mismo documento, se explica que el conocimiento sistémico, de mundo y de la organización textual, componen la competencia comunicativa y preparan a los alumnos para el discurso.

Al describirse cada uno de esos conocimientos, se identifica que en el conocimiento de mundo se hace referencia a la competencia intercultural cuando se expone que:

[...] o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode ser também complicado caso seja culturalmente distante do aluno [...]. Ao mesmo tempo é esse tipo de conhecimento que pode [...], colaborar no aprimoramento conceitual do aluno, ao expô-lo a outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas etc. (BRASIL, 1998, p. 30).

Más adelante, en el mismo documento, se propone que la enseñanza de lenguas favorezca la relación entre el lenguaje y el mundo social. Uno de los temas sugeridos que, según los PCNEF, merece tratamiento especial, es la pluralidad cultural. Por medio de esta, la enseñanza de asignaturas como el español, por ejemplo, puede “*contribuir para uma percepção intercultural da América Latina*” (BRASIL, 1998, p. 51). Se constata, pues, en los PCNEF, que la competencia intercultural ocupa un papel relevante en la primaria como un todo y, particularmente, en la enseñanza de Lengua Extranjera.

Al respecto de la enseñanza y aprendizaje de LE en secundaria, en el primer enunciado del capítulo introductorio de los PCN+, se afirma que “*O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo*” (BRASIL, 2002, p. 93). Y aun prosigue:

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria de bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir (BRASIL, 2002, p. 93).

Se observa, a partir de lo citado arriba, que la inserción de la dimensión cultural en la educación reglada brasileña, así como la consecuente construcción de la competencia intercultural encuentran lugar legítimo en la clase de LE. Y la evidencia mayor de eso está exactamente en el *continuum* que se percibe en las orientaciones didácticas de los PCNEF y de los PCN+ que tienen como punto pacífico que la apropiación de una LE contribuye directamente a la formación de un ciudadano conocedor de su propia cultura y de la cultura del otro, o sea, un ciudadano intercultural.

Es pertinente comentar que, en los PCN+, los conceptos y las competencias son tratados obedeciendo a tres ejes, a saber: representación y comunicación; investigación y comprensión; contextualización sociocultural. En los dos primeros ejes, se hacen algunas referencias a la competencia intercultural, pero es en el último que, de hecho, ese tema es directamente abordado.

En las OCEM (BRASIL, 2006), se dedica un capítulo propio para la enseñanza de la lengua española, intitulado *Conhecimentos de Espanhol*. En el tercer apartado, se abordan, entre otros, las habilidades, competencias y medios para alcanzarlas. Se sugieren varios contenidos, entre los cuales el desarrollo de la competencia (inter)pluricultural. Para fundamentar esta cuestión, en las OCEM se cita el siguiente fragmento del MCER:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (CONSEJO DE EUROPA, 2002 *apud* BRASIL, 2006, p. 151).

Las OCEM aclaran, además, que “*A partir do momento que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também a sua consciência intercultural*” (BRASIL, 2006, p. 152). Al tratarse de conciencia intercultural, ese documento, de modo muy explícito, dialoga con las presuposiciones del MCER con relación a la importancia y necesidad de la inserción de la dimensión cultural/intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es justamente este hecho que nos lleva a abordar aquí este documento.

A lo largo del MCER, es muy frecuente el uso de expresiones como *enfoque intercultural* de la enseñanza, *destreza intercultural*, *consciencia intercultural* y *competencia intercultural*. El capítulo 5 de ese documento es el que más directamente aborda la cuestión de la interculturalidad. En él, se expone que todo acto comunicativo involucra dos tipos de competencias: las generales y las comunicativas. Sin embargo, esa categorización no implica un conjunto de competencias diferenciadas y superpuestas. Lo que se infiere a partir de la lectura del MCER es la existencia de una única competencia compleja de la cual el hablante se vale para el éxito de sus interacciones comunicativas.

De ese modo, sería necesario para la comunicación tanto las competencias generales como las lingüísticas.

Según el MCER, las competencias generales, las más direccionadas hacia la dimensión intercultural, son divididas en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo (saber), capacidades y competencias de realización (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y competencias de aprendizaje (saber aprender). Dentro del conocimiento declarativo se encuentran el conocimiento de mundo o cultura general, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.

El MCER no aporta un concepto preciso de interculturalidad, pero habla de modo claro de consciencia intercultural, aquella que debe ser fomentada entre los alumnos, sobre todo, a través de las prácticas de enseñanza del profesor. Sobre consciencia intercultural, el documento expone lo que sigue:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo que contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 101).

Por medio de los documentos aquí expuestos, se ve claramente la necesidad de esclarecimiento y concienciación, principalmente por parte de los profesores de ELE en formación o formadores, de cuan fundamentadas deben ser sus prácticas docentes en concepciones y orientaciones metodológicas adecuadas y eficaces para la promoción de la competencia intercultural. Además, los documentos ratifican la legitimidad de la asignatura lengua extranjera en la formación cultural/intercultural del alumnado brasileño.

2. El desinterés por la competencia intercultural: ¿cuáles son las posibles razones?

De acuerdo con lo que anunciamos en la introducción de este capítulo, la finalidad del presente estudio es problematizar la siguiente cuestión: ¿por qué la competencia intercultural no es objeto de interés en el aprendizaje de la Lengua Española por los alumnos de la Licenciatura en ELE? Tal problemática surgió, como también ya fue mencionado, a partir de la investigación de Neyra (2014), realizada en la UFPA. La profesora e investigadora, al sistematizar los datos recolectados a lo largo de las clases y de las actividades desarrolladas por los participantes de su investigación, se propuso observar qué era objeto de autoevaluación y autorregulación por parte de los futuros profesores. El interés era saber qué es lo que llama la atención de los estudiantes cuando están evaluando su desempeño, pues los objetos de evaluación que mencionan pueden ser aquellos que creen que son más importantes en su aprendizaje.

Se constató, en la referida investigación, que la competencia más autoevaluada y autorregulada se relaciona con lo lingüístico, lo que sugiere que es la competencia que

los alumnos consideran como la primordial en el aprendizaje de español. Con relación a la competencia intercultural, el estudio mostró que esta no fue objeto de autorregulación de ninguno de los profesores en formación en Letras-Lengua Española de la UFPA, aunque estos hayan realizado tareas propuestas por la profesora formadora en que la dimensión cultural/intercultural también estaba presente.

Para discutir ese desinterés hacia la competencia intercultural por parte de esos estudiantes de español, retomamos, en este apartado, nuestras cuestiones de investigación que pueden justificar ese resultado suscitado por Neyra (2014), son ellas: a) esa realidad es motivada por la representación de enseñar y aprender una LE que el alumnado trae de la educación reglada; b) el manual didáctico utilizado en las asignaturas de lengua de la carrera está agravando esta realidad.

Con el intuito de discutir la cuestión A, describimos y analizamos datos recolectados en los diarios de enseñanza¹ de la profesora formadora y nos valemos, además, de lo que se expone en los documentos oficiales de enseñanza acerca de esa realidad. Para discutir la cuestión B, utilizamos los resultados de la investigación acción de Neyra (2014) realizada en la asignatura Lengua Española y analizamos, brevemente, fragmentos del manual didáctico² adoptado.

2.1. La representación de lengua y de su enseñanza y aprendizaje

La constatación, en la investigación acción realizada por Neyra (2014), de que las competencias lingüísticas son el centro del aprendizaje de los futuros profesores de español, puede estar relacionada con el énfasis tradicionalmente dado, en la enseñanza de LE, a la gramática. Esa situación se relata y también se critica en los documentos oficiales.

En los PNEF, se afirma que “*A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa do ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados*” (BRASIL, 1998, p. 24). Los PCNEM, al presentar un estudio diacrónico de la enseñanza de LE en Brasil, también relatan la misma situación:

[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (BRASIL, 2000, p. 26).

Por último, en las OCEM (BRASIL, 2006, p. 89), se reconoce que “[...] *na educação básica [...] o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência*”. Los tres documentos están de acuerdo en el modo como la LE se trabaja en la enseñanza reglada, dándose prioridad a las competencias lingüísticas, y es ese el modelo de aprendizaje que los alumnos, en general, traen al iniciar su estudio de la LE en la universidad.

¹ Los diarios de enseñanza corresponden a la asignatura Práctica Docente de la graduación en Letras-Lengua Española de la UFPA - *Campus* de Castanhal, impartida por la Profa. Mg. Patricia Neyra, en el período de 2013 a 2014 y de la graduación en Letras - Lengua Española del *Plano Nacional de Formação de Professores* de la UFPA (PARFOR), impartida por la misma profesora en el período de 2014.

² El manual didáctico utilizado en la asignatura Lengua Española es *Español en Marcha*, de los autores Francisca Castro Viudez, Ignacio Rodero Díez y Carmen Sardinero Franco, editado en España, por la editorial SBS. La colección cuenta con cuatro volúmenes organizados en 1, 2, 3 e 4.

El hecho de que la enseñanza de español en la educación reglada esté pautada en el estudio de la gramática también fue verificado por medio del análisis de los diarios de enseñanza de la profesora, en los cuales se registraron los objetivos de las clases de español en las escuelas públicas de Castanhal y de otros municipios del estado brasileño de Pará, así como las actividades allí propuestas. Esos registros son resultados de la evaluación de los Informes elaborados por los profesores en formación en la asignatura Práctica Docente. El análisis reveló que todos los informes de observación describen clases de español que dan prioridad a las estructuras gramaticales como se percibe en algunos de los objetivos de las clases registrados en los diarios, los cuales presentamos a continuación:

[1] [...] aprender un verbo en español, como el verbo gustar.

[2] [...] revisar contenidos de la prueba, como los numerales, vocabulario de frutas, los días de la semana [...].

En [1] e [2], se observa que el objetivo de las clases se centra en la competencia gramatical, lo que conduce a la inferencia de que permanece, en las clases de ELE de la actualidad, la creencia de que parece ser suficiente *memorizar* las formas del verbo gustar, los números y algunas palabras para comunicarse en lengua española. Vale aclarar que estos son solamente dos de los 36 objetivos registrados en los diarios de enseñanza y que 32 de éstos hacen referencia a algún aspecto gramatical.

Al analizarse los fragmentos de los diarios de enseñanza relacionados con actividades o ejercicios propuestos en las clases de ELE en las escuelas, se constató, también, que de 83 registros de propuestas, en 77 se describen ejercicios de corte estructural, como se observa a continuación:

[3] La profesora escribió cinco oraciones en el pizarrón con espacios para que los alumnos completaran con el verbo en presente (sic).

[4] [...] los alumnos completaron un ejercicio que consistía en relacionar muy o mucho con la oración correcta.

En [3] y [4], se evidencia que los ejercicios propuestos tienen como objetivo *fixar* el contenido lingüístico ya *memorizado*, lo que complica todavía más la situación aquí descrita. Se ve, por los datos obtenidos de los diarios de enseñanza, como también por la lectura de los documentos oficiales que aun predomina en las clases de ELE de las escuelas, una enseñanza basada en una concepción de lengua más formalista, con la visible inmanencia de la estructura gramatical, que ignora los usos lingüísticos. Ese abordaje de LE en la educación reglada puede ser la causa de que muchos de los alumnos de las carreras de formación de profesores no den la debida importancia a la competencia intercultural.

La posibilidad de promover una transformación en la realidad de la enseñanza de ELE en las escuelas, mencionada anteriormente, sería abordar la lengua desde un enfoque más comunicativo, o sea, que los objetivos de las clases expresaran acciones o intenciones comunicativas y no el aprendizaje exclusivo de elementos gramaticales. De esa manera, los objetivos [1] y [2] registrados en los diarios de enseñanza, podrían ser: [1'] Expresar gustos, hablar de que agrada o desagrada (se utilizaría el verbo gustar) y [2'] Informar los datos personales (se usarían los numerales para informar la edad, el DNI, etc.).

Los objetivos sugeridos en el párrafo anterior son solamente algunos ejemplos para percibir la diferencia entre un enfoque gramatical (como en [1] y [2]) y un enfoque en el cual el aprendiz usa la lengua extranjera dentro de un contexto, con un propósito comunicativo (como en [1'] y [2']). En esa situación de uso de la lengua, el estudiante necesita recursos lingüísticos, como vocabulario o verbos, pero estos no son un fin en sí mismos, sino un medio para alcanzar los objetivos comunicativos, tales como, expresar gustos, informar los datos personales, etc.

Con respecto a las prácticas de enseñanza de ELE, creemos que la realización de tareas favorece más el aprendizaje que las propuestas de ejercicios estructurales aislados (como los de los ejemplos [3] y [4]). Las tareas permiten que el aprendiz utilice la lengua en una situación comunicativa específica, lo que favorece el uso efectivo de la lengua y el desarrollo de la competencia intercultural, puesto que sin un contexto comunicativo difícilmente se puede trabajar esta competencia.

De acuerdo con Richards y Rodgers (1998 *apud* RICO, 2005), destacamos que la enseñanza desde el enfoque comunicativo, objetivando la construcción de la competencia intercultural, debe centrarse en las habilidades de interpretación, expresión y negociación insistiendo más en los intercambios de información comprensibles, relevantes e interesantes que en la presentación de la forma gramatical.

En el próximo apartado, describimos la metodología propuesta en el libro didáctico adoptado en la carrera de formación inicial de profesores de ELE de la UFPA –*Campus* de Castanhal– y discutimos la relevancia que el manual tiene para el aprendiz en relación con otros materiales, así como aborda el componente intercultural.

2.2. La autoridad del manual didáctico de ELE

Nuestra investigación reveló que, además de la representación que los profesores en formación traen de la educación reglada respecto a lo que es enseñar y aprender lenguas extranjeras –bajo la influencia de una concepción formalista de Lengua/Lenguaje– otro hecho parece agravar la situación de desinterés de esos futuros docentes por el desarrollo de la competencia intercultural en el proceso de apropiación de ELE: la autoridad que el manual didáctico todavía ejerce sobre los alumnos en las asignaturas de lengua de la carrera.

Es importante resaltar que ese papel que parece desarrollar el libro didáctico en las clases de ELE investigadas en la carrera de formación de profesores, se manifiesta en las OCEM (BRASIL, 2006, p. 154) cuando se aborda la cuestión de los materiales didácticos en la secundaria: “[...] *sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva*”.

Esa dependencia del manual parece no limitarse solamente al profesor, sino, probablemente, se extiende a los alumnos. Neyra (2014) sugiere que el hecho de que los futuros profesores no hayan autoevaluado y autorregulado otras competencias, aunque hayan sido propuestas tareas y actividades en las cuales se abordaban otros aspectos de la lengua, como la competencia intercultural, puede justificarse por la *autoridad* que el libro tiene ante el material propuesto por el(la) profesor(a) que muchas veces resulta secundario para los alumnos.

El manual utilizado en las asignaturas de Lengua Española de la graduación en Letras-Lengua Española de la UFPA, *Campus* de Castanhal, presenta, según sus autores,

un abordaje que sigue las propuestas del MCER, que como ya se ha expuesto aquí, propone un enfoque orientado a la acción, esto es, una concepción pragmática de la lengua. Sin embargo, las unidades priorizan las competencias lingüísticas, principalmente la gramatical, la léxica, la fonológica y la ortográfica.

Al final de cada unidad del libro didáctico, el apartado E (en la nueva edición, el apartado D) se presenta bajo el título *Cultura*. Como fue expuesto al inicio de este texto, pocos son los temas abordados que de hecho favorecen al desarrollo de la competencia intercultural, pues, en la mayoría de las unidades, se incluye un texto con algunas *curiosidades culturales* del mundo hispano. Ejemplo de eso es el apartado D, de la unidad 1 del volumen 1, en la cual se presenta un texto sobre el *voseo*, tres ejercicios y una historieta.

En el primer ejercicio, que en realidad no es propiamente un ejercicio, sino una pregunta, se cuestiona:

[5] ¿Conoces alguna diferencia entre el español de España y el español de América?

Por medio de una pregunta de esa naturaleza se induce al alumno a creer que existe un español peninsular y otro americano e, incluso, que tanto el español de España es homogéneo como también lo es el español de América. No obstante, es ampliamente sabido, principalmente en el área de enseñanza y aprendizaje de español, que tanto en España como en América conviven diversas variaciones de la lengua española, además de muchas otras lenguas.

En el segundo ejercicio, nuevamente se cuestiona al alumno y se presenta una tabla en la cual se enumeran diferentes personas o profesionales. El aprendiz debe marcar en que situación usaría los pronombres *tú* o *usted*, como se muestra a continuación:

[6] ¿A quién se le habla de *tú* y a quién de *usted*?

	Tú	Usted
a. Al médico		v
b. A una dependienta		
c. A tu abuelo		
d. A un camarero		
e. A tu jefe		
f. Al profesor/a		

Como ejemplo, el ejercicio trae la primera respuesta, en la que se señala como verdadero (V) tratar al médico de *usted*. Sin embargo, en [6], las respuestas pueden ser inadecuadas bajo la concepción pragmática de la lengua, pues cada una de las situaciones propuestas en el ejercicio está completamente descontextualizada. Por ejemplo, dependiendo de la edad del cliente y de la dependienta el tratamiento puede variar, puesto que es más probable que un cliente de 80 años trate a una dependienta de 25 años de *tú* o un cliente de 30 trate a una dependienta de 65 de *usted*. De esa manera, sin el contexto, en el cual se incluye la cultura, se hace difícil dar una única respuesta.

Ubicado al lado de los ejercicios descriptos anteriormente, se visualiza un texto cuyo título es *El voseo*. Percibimos que en el texto se contraría lo expuesto en el primer ejercicio (homogenizar el español hablado tanto en España como en América), pues se aclara que, en las regiones españolas de Andalucía y de Canarias se utilizan pronombres de tratamiento diferentes de otras regiones del país. Por otro lado, se explica que en

algunos países de América del Sur (aquí se presenta una distinción de la gran América), como Argentina, Uruguay y otros países (aquí hay una nueva distinción), existe la costumbre de utilizar el pronombre de tratamiento *vos*.

De cualquier manera, aunque en el texto se aclare que se habla diferente en diversas regiones de España y que, en el continente americano, pueden distinguirse varias regiones y además que éstas incluyen varios países, hay un reduccionismo de la lengua-cultura española, puesto que los hablantes de los países que se citan como usuarios del tratamiento *vos*, no lo utilizan en los mismos contextos.

Al final, se sugiere la lectura de una historieta de Mafalda, personaje que utiliza el pronombre *vos*. Pero la historieta no tiene ninguna relación con los temas abordados a lo largo de la unidad, ni se propone alguna actividad para interpretar el texto y comprender el uso de los pronombres en los varios contextos culturales, puesto que las formas de tratamiento utilizadas en las diversas regiones donde se habla la lengua española se relaciona con el componente intercultural, en la medida en que hace referencia a la variación lingüística, a la heterogeneidad del español, a la sociolingüística, entre otros. Sin embargo, se usa el texto y se presentan las formas de tratamiento como pretexto para enseñar la gramática.

El problema no radica tanto en los temas propuestos, sino en cómo son abordados y trabajados, para que, de hecho, el aprendiz pueda desarrollar una competencia intercultural. Como aclarado anteriormente, la interculturalidad se relaciona con la propia cultura, con la cultura del otro y con el (re)conocimiento de ambas culturas. De ese modo, la primera pregunta, ejemplo [5], podría estar relacionada con los diferentes tratamientos que se utilizan en la propia lengua-cultura del alumno, para favorecer el entendimiento de la otra cultura a partir de la propia.

Una vez abordadas las diversas formas de tratamiento de la lengua-cultura materna, los aprendices podrían identificar y comparar las formas de tratamiento que existen en español, por medio de diferentes muestras de lengua auténtica, en lugar de utilizar un texto que trata el asunto de manera reduccionista y que da énfasis al componente gramatical.

En ese mismo sentido, Rico (2005, p. 88) sugiere que el desarrollo de la competencia intercultural puede darse por medio de “tareas que impliquen una investigación lingüística que motive la curiosidad de nuestros alumnos hacia otras lenguas y sus diferentes usos sociales, creando así una actitud positiva [...]”.

Se observa, por lo expuesto aquí, que la metodología propuesta por el libro didáctico, cuyos autores afirman seguir las propuestas del MCER, no favorece un desarrollo adecuado de la competencia intercultural, pues, en realidad, se enfatizan los aspectos gramaticales (en el último ejemplo presentado, parece que el objetivo se limita a que el alumno sepa que existe un pronombre informal *tú* y otro formal *usted* y que algunos hablantes usan el tratamiento *vos*).

Lo que agrava aún más la problemática del desarrollo de la competencia intercultural no es solamente la propuesta del manual, sino la influencia que este tiene en el aprendizaje de los alumnos. Como constatado en la investigación de Neyra (2014), la mayoría de los aprendices, en el momento de autoevaluarse y autorregularse, no consideraba aspectos como los culturales, sociales, entre otros, trabajados en la clase a través de otros materiales. Ellos se limitaban a autoevaluar y autorregular aquello que se propuso en el libro didáctico, lo que refuerza la relación de dependencia que se crea desde la educación reglada, en la que el manual es prácticamente el único material utilizado.

Consideraciones finales

Ante la problematización abordada en el presente capítulo, creemos que uno de los posibles caminos para la efectiva inserción de la dimensión cultural/intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de ELE es el de promover una intervención en los cursos de formación inicial de profesores, pues tanto la representación de lengua y de su enseñanza que el profesor en formación trae de la escuela, como la dependencia del manual didáctico que se evidencia son posibles consecuencias de una formación problemática de los docentes de LE de las carreras de licenciatura en algunas universidades brasileñas, de entre estas la UFPA. De ese modo, urge que haya un verdadero cambio en la enseñanza de ELE en las escuelas y también en la universidad, en que se priorice, principalmente, una revisión de objetivos y de orientaciones metodológicas a fin de proporcionar a los alumnos la apropiación de una concepción de lengua/lenguaje pragmática, la cual, a su vez, favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

Es imprescindible que los profesores formadores asuman su papel llevando a cabo diferentes acciones para que el panorama actual, con relación al desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en la carrera de Letras-Español del Campus Universitario de Castanhal (UFPA) –contexto de esta investigación–pase, de hecho, por una transformación positiva, entre las cuales destacamos: a) abordar tanto en la teoría como en la práctica la concepción pragmática de la lengua y, consecuentemente, concienciar al profesor en formación sobre la importancia del componente intercultural para el aprendizaje de ELE; b) incluir efectivamente este componente a lo largo del curso de lengua, por medio de investigaciones, de materiales didácticos diversos, de la reflexión sobre la propia lengua-cultura, de la interacción con aspectos culturales de la lengua meta; c) realizar un análisis crítico del manual didáctico con el que el futuro profesor perciba las deficiencias relacionadas con el componente intercultural y pueda elaborar alternativas para trabajar mejor ese componente.

Vale resaltar, por fin, la necesidad de que esas acciones de intervención se realicen tanto con los profesores en formación como con los profesores en efectivo ejercicio, por medio de cursos de formación continuada, de proyectos de extensión y de programas de especialización. Solamente una movilización conjunta en el contexto de formación de profesores de ELE podrá proporcionar a los aprendices un aprendizaje más adecuado para la construcción de su competencia intercultural y, consecuentemente, de su competencia comunicativa.

Referencias

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conhecimento de Espanhol. En: _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 125-164.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. En: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. p. 25-32.
- _____. _____. Língua Estrangeira Moderna. En: _____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 93-178.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- CASTRO, M. S. A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. *marcoELE. Revista de didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 7, 2008. P.1-13*. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf>. Consultado el: 30 jul. 2014.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes/Editorial Anaya, 2002.
- GAGO, E. El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana Electrónica*, Revista de la sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras, n. 29, p. 221-229, 2010. Disponible en: <http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia_intercultural.htm>. Consultado el: 25 ago. 2015.
- MEYER, M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In: *Mediating Languages and Cultures*, ed. D. Buttjes y M. Byram, London, Multilingual Matters Ltd., p. 136-158, 1991.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NEYRA, P. *Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- OLIVEIRA, R. M.; WILSON, V. Lingüística e ensino. En: MARTELOTTA, E. M. (Org.). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 235-241.
- RICO, A. De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodologías y revisión de métodos. *Porta Linguarum 3*, n. 3, p. 79-94, 2005. Disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf>. Consultado el: 25 ago. 2015.
- SANTOS, J. M.; CUNHA, J. C. C. O ensino de português língua estrangeira em turmas heterogêneas do ponto de vista lingüístico-cultural: entre concepções e práticas docente. (en prensa).
- TATO, M. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum 21*, n. 21, p. 215-226, 2014. Disponible en: <<http://www.>

ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf>. Consultado el: 25 ago. 2015.

VIÚDEZ, F. et al. *Español en Marcha 1*. España: SGEL, 2009.

AUTORAR: AUTO, AUTOR, AUTORIA E AUTORIDADE

Roberta Amendola
Pós-Graduação – FE-USP (SP)

Introdução

A elaboração e a produção de materiais didáticos (MD) envolvem profissionais de diversas áreas, tais como professores, editores, *designers* e gráficos. Nessa cadeia cada participante interfere no processo de construção de uma obra com contribuições verbais e/ou visuais que são determinantes para o resultado dos materiais, muitas vezes sem que esses sujeitos tenham refletido sobre o papel que eles exercem e a importância que eles têm na criação desse importante recurso educacional.

Essa realidade motivou-nos a investigar em que medida os envolvidos se sentem autores da obra da qual participam para determinar como as noções de autor, autoria e autoridade se constituem discursivamente dentro de um âmbito pouco estudado no meio acadêmico: o editorial de livros didáticos (LD), neste caso materializado em uma obra coletiva para ensino e aprendizagem de espanhol.

Para tanto, partimos da visão de autoria proposta por Foucault (1970/2009) transpondo-a da esfera literária para a de materiais didáticos. Utilizamos, também, as noções de história da autoria sob a perspectiva cultural de Chartier (1994; 1999), de autoridade de Souza (2011) e alguns conceitos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos por seis profissionais envolvidos no processo de edição de uma coleção didática: uma editora de texto, dois editores de arte, uma preparadora e duas elaboradoras de conteúdos.

Com nossas discussões esperamos contribuir tanto para a área acadêmica quanto para a editorial, proporcionando reflexões quanto à autovisão dos partícipes sobre noções discursivas, perspectiva não encontrada comumente em outros trabalhos.

1. AUTO (o sujeito)

Há diversas definições para a noção de sujeito no campo da AD de linha francesa. Neste estudo adotamos a que se observa como a mais recorrente nessa área: ele se constitui historicamente pelos discursos que o antecederam e gera outros discursos que constituirão a si próprio e aos demais. Essa função sujeito pode ser ocupada por diversos lugares discursivos que determinam e marcam de onde eles enunciam.

Visando dar amplitude às discussões sobre o fazer editorial sob essa perspectiva da AD, identificaremos como se constituem os sujeitos (in)diretamente envolvidos na produção de livros texto.

2. AUTOR e AUTORIA

Para tratar da questão da autoria nos livros didáticos é preciso retomar a história da oralidade, da escrita e da materialização dos saberes. Para tanto, partimos do viés discursivo proposto por Foucault (1970/2009) e principalmente do viés cultural defendido por Chartier (1994; 1999). Antes, é fundamental esclarecer que as teorias apresentadas por estudiosos da área se referem a obras e autores literários e científicos e que, ao tomá-las como nosso arcabouço teórico, estamos relendo-as no contexto de MDs. Se por vezes tal ressignificação pode gerar imprecisões técnicas, por outras permite uma visão ampla da produção de conhecimento e relaciona os saberes de outras áreas com os escolares.

Nesse sentido, posicionamo-nos com relação à concepção de organização de disciplinas de Foucault (1970/2009). Para o estudioso, elas, entendidas *como áreas do conhecimento* (no nosso caso, língua espanhola), constituem um sistema anônimo composto por saberes/proposições que foram definidos como tal por um grupo que pode se servir deles indiscriminadamente. Tratamos a questão da autoria aqui não como sinônimo de constituição de uma disciplina, e sim de um recorte desta e da autoridade atribuída ao sujeito-autor, dado que qualquer indivíduo pode se servir desse conhecimento, mas apenas um autor socialmente legitimado pode “apropriar-se” dele para compor uma obra.

Esclarecido nosso posicionamento teórico, partamos, então, para um breve histórico da autoria e da produção editorial.

A função autor, tal como propria mais tarde Foucault (1970/2009), surgiu da necessidade de autoridades jurídicas e eclesiásticas identificarem os autores dos discursos hereges durante o período da Inquisição medieval, em um limite muito tênue entre reconhecimento e punição. A escrita deixou de ser apenas relato da tradição oral para dar lugar à originalidade; passou-se, portanto, de um *autor-reprodutor oral* a um *autor-escritor*. Apesar da crescente noção de responsabilidade por um texto, só no fim do século XVIII se formaliza a propriedade intelectual e se estabelece o direito do autor, fundamentado e reconhecido por lei.

Até 1701 o regime que regulava a publicação e distribuição das obras era o do *right in copies*, isto é, o do direito do editor de reprodução do manuscrito (*copy*). Segundo Chartier (1994), foram os próprios livreiros e seus advogados que fomentaram a noção de autor e seus direitos, pois assim eles poderiam vender suas obras à indústria editorial. Porém o Direito entendeu que os autores não poderiam ceder definitivamente seus direitos morais sobre a obra devido às noções de trabalho e originalidade e isso impediu a atuação irrestrita das editoras. Surgiu, dessa forma, a figura do sujeito-autor-proprietário moral, inalienável, que exercia influência cultural na sociedade. Gradativamente os autores passaram a sobreviver da renda gerada pelo *copyright* (direito sobre a obra). Em 1709, na França e na Inglaterra, o Estado estipulou mudanças no sistema de direitos e criou noções de direito autoral e de domínio público, muitas vigentes até hoje. Legitimou o autor (e não mais as editoras) e permitiu-lhe registrar sua obra e ter domínio sobre ela por 14 anos, prorrogáveis por mais 14 anos, tal como ocorria com as patentes de invenções tecnológicas.

Em cada campo do saber a noção de direito do autor se estabeleceu de uma forma. Segundo Foucault (1970/2009), antigamente o nome do autor não era essencial na área literária; hoje em dia exerce um papel fundamental para a constituição do seu poder; é ele

que muitas vezes legitima sua autoridade e o enquadra, *a priori*, em determinadas correntes. Na área científica na pré-modernidade era extremamente relevante o papel do autor para conferir veracidade ao discurso; nos dias atuais é o currículo do autor que atesta o lugar discursivo de onde se fala.

Ao estabelecer uma relação com o nosso objeto de estudo, no setor de livros didáticos nem sempre o nome do autor é decisivo para a escolha de um material pelo professor. No caso da coleção de que trataremos mais adiante não há um autor, e sim uma editora (empresa) e uma equipe de elaboração, edição e produção que *assina* a obra. Nesse caso, em que a figura principal para a constituição deste objeto não está marcada, como se legitima o lugar discursivo do LD?

Em uma obra coletiva como a que nos ocupa não identificamos apenas um sujeito na escrita. Contudo, há uma identidade e uma função autor que pode ser reconhecida nela em seus diversos agentes; há uma assinatura uníssona da editora e dos editores responsáveis, que representa um conjunto de vozes. Isso, por sua vez, origina contraditoriamente, *um (único) sujeito-autor coletivo* que subverte a relação escrita-obra-autoria e que é legítimo porque exerceu seu papel ao fazer um recorte de uma determinada disciplina (entendida no sentido foucaultiano) nos níveis da materialidade e do discurso para constituir sua obra:

Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que — ao menos desde uma certa época — o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve, o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição de autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra (FOUCAULT, 1970/2009, pp. 26-29).

Antes de voltarmos ao conceito de obra, é fundamental determo-nos na figura de outro agente do fazer autoral: o sujeito-editor. Segundo Chartier (1999, pp. 50-53),

nos anos 1830, fixa-se a figura do editor que ainda conhecemos. Trata-se de uma profissão de natureza intelectual e comercial que visa buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até sua distribuição. [...] tudo gira em torno deste empreendedor singular que se vê também como intelectual e cuja atividade se faz em igualdade com a dos autores; daí, aliás, suas relações frequentemente difíceis e tensas.

Cabe esclarecer que o sujeito-editor tal como descrito anteriormente se materializa no que hoje se divide em pelo menos dois sujeitos: o *editor-publisher*, responsável pela definição da linha editorial e pelo catálogo de uma editora, aquele que seleciona os autores e as obras que serão publicadas; e o editor de conteúdo, aquele cujo labor diário é o

trabalho minucioso com o texto em si e com suas imagens, ou seja, com os colaboradores de texto, iconografia, *design* e gráficos envolvidos na produção do livro.

Voltemos, então, ao conceito de obra. Até o século XVII o que estava em questão no direito do autor era o texto materializado, isto é, os originais escritos a pena e em papel. A partir do século seguinte o manuscrito legitima a função autor tanto quanto a impressão; o valor está no discurso em si, independente da sua materialização e é objeto de propriedade (validada pelo discurso jurídico) e de autoridade:

este manuscrito devia ser transformado em livro impresso, mas ele continuava sendo o fundamento, a garantia e o objeto mesmo sobre o qual se aplicava o conceito de *right in copies*, isto é, do direito sobre o exemplar, direito sobre o objeto; só se constituía um autor se sua obra fosse publicada (senão correspondia o estatus apenas de “escritor”). Durante o século XVIII, todo um trabalho foi feito para desmaterializar essa propriedade, para fazer com que ela se exercesse não sobre um objeto no qual se encontra um texto, mas sobre o próprio texto, definido de maneira abstrata pela unidade e identidade de sentimentos que aí se exprimem, do estilo que tem, da singularidade que traduz e transmite (CHARTIER, 1999, p. 67).

Já para Foucault (1969/2001, p. 285), “esses autores [Homero e Aristóteles] têm de particular o fato de que não são somente os autores de suas obras, de seus livros¹. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos”. Não há como comparar qualquer autor de livros didáticos com Homero e Aristóteles, mas é possível estabelecer relações – respeitadas as proporções – quanto à utilidade das obras que produziram do ponto de vista das noções de discursividade da AD de linha francesa: dos LD, assim como da literatura, pode-se formar novos textos, eles reverberam, dialogam e formam novos discursos.

3. AUTORidade

Os livros didáticos encontram na sala de aula seu lugar de legitimação conferido pelo Estado (que oferece documentos que regem a educação nacional pública e privada e que avalia e adquire LDs para escolas públicas²) e pela sociedade, representada pela comunidade escolar. Os professores – em algumas ocasiões juntamente com os coordenadores – são os responsáveis pela seleção e pelo uso dos MDs.

O LD é visto como um facilitador do discurso científico para os alunos porque apresenta um recorte dos saberes de uma área, feito, em geral, por um autor³ cuja

¹ É importante esclarecer que até a Idade Média predominava a noção de *livro* como *coletânea de um autor* e não como *uma obra* apenas, tal como reconhecemos hoje.

² Até 1971 diversas iniciativas governamentais nacionais promoveram e regulamentaram a importação e a produção nacional de LDs destinados a alunos e, sobretudo, a professores. Nesse ano foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa avaliar, adquirir e distribuir materiais didáticos a alunos de escolas públicas de todo o país. Desde sua criação, o PNLD foi incorporando gradativamente todas as disciplinas do currículo e passou por diversos ajustes. Na edição de 2011 do Programa foram inseridas as línguas estrangeiras modernas – espanhol e inglês – com a compra de livros para os alunos de Ensino Fundamental e, no ano seguinte, para os de Ensino Médio.

³ Embora seja esperado que os autores de LDs sejam professores em exercício, outros profissionais igualmente qualificados podem ocupar o lugar da autoria, tais como estudiosos (não necessariamente

formação e/ou experiência é reconhecida e valorizada, o que legitima o seu lugar de enunciação e lhe confere capacidade e autoridade para fazer determinadas escolhas ideológicas e políticas que são reforçadas pelo contexto escolar legitimador.

Sob a óptica discursiva da autoria, afirma Foucault (1969/2001):

o nome do autor funciona para caracterizar um certo *modele ser* do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome do autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa” ou “tal pessoa é o autor disso” indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status.

Embora Foucault (1969/2001) não tenha se referido aos livros didáticos ao tratar da questão da autoria, pode-se verificar que este *status* atribuído ao autor corresponde à sua autoridade legitimada socioculturalmente. Em uma obra coletiva, apesar de não ser possível identificar um único sujeito autor a quem atribuir o texto, tal autoridade é conferida à materialização do LD e à editora. Assim, pode-se afirmar que um dos fatores de legitimação da autoridade do autor é o editorial. Segundo Souza (2011, p. 28),

a autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado.

Apesar da autoridade conferida ao livro pela escola, pelo mercado editorial, pelo Estado e pela sociedade, quem de fato domina e utiliza este instrumento é o professor, o único capaz de legitimá-lo pelo uso (ou não) que faz dele, tornando-se coautor do material e ressignificando-o em seu contexto de trabalho.

4. O contexto e os dados

Estabelecidos os referenciais teóricos sobre autoria e autoridade, partamos para a aproximação e a compreensão dos dados coletados em nosso trabalho de campo.

4.1. O mercado editorial de livros didáticos no Brasil e os profissionais dessa área.

A produção editorial didática brasileira iniciou-se devido às dificuldades de importação de livros nos anos 30. Na década de 60 foram realizados os primeiros acordos para a distribuição governamental de LDs, traduzidos ou produzidos sob estrito controle do Estado. O segmento gráfico-editorial teve seu *boom* no final dos anos 70 e princípio dos anos 80, quando o ensino e a cultura sofreram uma massificação no Brasil e na América Latina. A partir dos anos 90 o Governo Federal intensificou a aquisição de MDs e, desde então, é o principal cliente das editoras desse segmento. Ele também foi um dos

professores em atuação no segmento sobre o qual escrevem) ou editores com formação na área, dados os conhecimentos que possuem advindos de diversas experiências acadêmicas e/ou profissionais.

responsáveis pela ampliação e profissionalização do mercado ao estipular critérios rigorosos de seleção de obras e proporcionar incentivos à modernização do setor.

Segundo Chartier (1994; 1999), o trabalho dos profissionais do fazer editorial existe em maior ou menor medida desde o século XIX. Evidentemente eles foram se aperfeiçoando ao longo dos séculos até chegarem ao grau de especialização que alcançaram no século XXI. Muitos profissionais que atuam ainda hoje são mais frutos da experiência adquirida com a prática e menos de formação acadêmica, dado que são recentes os poucos cursos universitários de Editoração no Brasil¹.

Na cadeia produtiva do LD participam editores responsáveis pela seleção de autores e/ou concepção das obras; autores; editores de conteúdo; editores de arte; *designers*; ilustradores; iconógrafos; cartógrafos; assistentes editoriais; preparadores de texto; diagramadores; revisores; profissionais de tratamento de imagens e pré-impressão; produtores gráficos e profissionais de *marketing* e vendas; além de colaboradores externos como professores, consultores e pareceristas das áreas.

4.2. A obra editorial em questão: o processo de produção, os profissionais e o material.

A coleção objeto do presente estudo, na qual atuaram os indivíduos pesquisados, compõe-se de quatro volumes e destina-se aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A primeira edição da obra foi concebida e produzida no Brasil em 2011 e obteve grande êxito de vendas no mercado-alvo². Por se tratar de uma obra coletiva, não há menção a autores na capa ou na ficha catalográfica; a autoria se identifica pela figura dos organizadores da coleção, que são a pessoa jurídica da editora e as pessoas físicas de duas editoras responsáveis. Tais organizadores são os responsáveis pela concepção, pelo desenvolvimento e pela produção do material. Cabe à casa editorial a titularidade dos direitos patrimoniais sobre a obra, podendo comercializá-la. Aos criadores de conteúdos (textos e imagens) cabem tanto os direitos morais, que são inalienáveis e irrenunciáveis (como comentamos anteriormente), quanto os patrimoniais, estes sim passíveis de serem cedidos à editora, que tem o dever de atribuir os créditos correspondentes a todos os cedentes envolvidos.

O princípio de produção de uma obra coletiva é aquele em que não é possível identificar os criadores de cada conteúdo especificamente, sendo que as contribuições dos envolvidos compõem um todo integrado, um discurso único. Segundo a Fundação Biblioteca Nacional:

Obra coletiva é aquela que resulta da reunião de obras ou partes de obras que conservem sua individualidade, desde que esse conjunto, em virtude de trabalho de seleção e coordenação realizado sob a iniciativa e direção de uma pessoa física ou jurídica, tenha um caráter autônomo e orgânico. Desse conceito de obra coletiva, extraem-se os dois elementos constantes do art. 7.º da Lei Autoral (9.610/98): o critério de

¹ Se o número de cursos de graduação é restrito, o de cursos de pós-graduação na área é ainda menor. Nesse contexto de dificuldade de formação especializada, muitas profissões acabam sendo ensinadas no dia a dia editorial a estudantes de *Design* (Editorial), Produção Gráfica, Desenho Industrial, entre outros cursos relacionados a Artes, e aos de Letras, Jornalismo e outras disciplinas para o trabalho com o texto.

² Os dados foram mensurados pautados em análises de mercado que consideram as vendas de exemplares aos alunos por meio das livrarias especializadas e o número de escolas que adotam a coleção (com base nas listas de materiais didáticos disponibilizadas pelos colégios). Esse sistema de coleta de dados é utilizado por grande parte das editoras para o ranqueamento de *market share* de suas obras.

seleção e organização e a individualidade das contribuições singulares perante a autonomia do conjunto.¹

A concepção de uma obra coletiva parte, em geral, de um comitê composto por professores, editores (de texto, de arte e de conteúdos digitais), profissionais de *marketing* e vendas, gerentes e diretores, com base em pesquisas de mercado com professores e alunos do segmento-alvo e da análise das obras concorrentes que contam com representativa aceitação do mercado. Tal modalidade de produção editorial aplicada a LDs é relativamente recente no Brasil, embora já fosse comum na Espanha e Inglaterra, sobretudo na produção de dicionários, jornais, periódicos e enciclopédias.

Ao analisar uma obra didática é importante considerar as condições de produção desse discurso autoral-editorial, ou seja, qual o contexto educacional brasileiro de ensino e aprendizagem de LE no momento de produção e utilização da coleção, para quem o material foi produzido (para qual representação de aluno: qual idade, de qual região, de qual contexto sociocultural), em quais circunstâncias, qual o recorte feito do conteúdo etc.

Desde a sanção da Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005 — que determinou a oferta obrigatória de Espanhol no Ensino Médio e facultativa nos anos finais do Ensino Fundamental — houve um crescente interesse por essa disciplina e, conseqüentemente, um aumento na respectiva produção editorial de MDs. Nesse cenário, o público-alvo da coleção em questão eram alunos de escolas privadas regulares que tivessem uma ou duas aulas de espanhol semanais dentro da grade horária, que dispusessem de um computador (de uso individual ou coletivo, com ou sem acesso à internet) para reproduzir os áudios disponíveis no *cd-rom* (material de uso opcional). A obra se propõe a oferecer grau mediano de dificuldade e apresenta de forma tradicional elementos linguísticos, comunicativos e textuais. Seus diferenciais em relação aos concorrentes à época da publicação eram o uso de textos autênticos e, principalmente, o trabalho com gêneros textuais, além de organizar os conteúdos em 6 unidades didáticas de trabalho e 2 revisões (e não em 8 ou 9 unidades de trabalho, como se costuma encontrar nos LDs) e oferecer um Manual do Professor rico em informações extras e sugestões de trabalho em sala e para casa.

Para alcançar o objetivo de produzir uma coleção com tais características foi selecionada uma equipe de colaboradores, entre funcionários e prestadores de serviço externos, além de elaboradores de conteúdo. A equipe compunha-se de 72 profissionais, a saber: 2 editores de texto responsáveis pela obra; 2 editores de arte; 10 elaboradores de conteúdos; 4 ilustradores; 1 preparadora de texto; 1 revisora técnica; 1 revisora linguística; 5 revisores; 2 assistentes de texto; 1 assistente de arte; 8 *designers*; 7 iconógrafos; 4 profissionais de tratamento de imagens; um *bureau* de diagramação no qual 2 diagramadores foram envolvidos; 4 profissionais de pré-impressão; 2 produtores gráficos; 5 profissionais de vendas e *marketing*; 11 professores consultores da coleção.

Para estabelecer os papéis dos integrantes dessa estrutura autoral partimos da definição de editor dada pelo editor e pesquisador da indústria editorial e da história da edição contemporânea Jesús Anaya Rosique em conversa com Roger Chartier (2001, pp. 47-48):

¹ Disponível em: <http://www.bn.br/portal/?nu_pagina=32>. Acesso em: 11 mar. 2016.

Subsiste uma confusão quando se fala do editor. Existe o editor que prepara um texto e o submete a uma série de mudanças para torná-lo parte do processo de produção de um livro impresso. A seguir temos a figura profissional do editor, que não necessariamente em pessoa efetua este trabalho; aqui nos referimos a um profissional que, como dizia um especialista italiano, não faz exatamente nada especial, mas que coordena diversos trabalhos, como um diretor de orquestra, que não toca nenhum instrumento, mas sem o qual não há espetáculo nem música. Se compreendo bem, desde o ano 1830 ficou definida essa figura que parece capaz de escolher um programa editorial: de propor, consultar, encarregar e executar. Encarrega um tradutor ou um editor de texto que prepare um original, que prepare um manuscrito e o transforme em objeto do processo de produção, de fabricação do livro. Planeja a estratégia comercial e de distribuição e, no século XIX, é além disso quem tem o capital ou o que recebe o capital de alguns sócios. Aqui estamos na fronteira entre editor como figura profissional (e sua família) e as empresas editoriais em formação. Eu penso que com a Biblioteca Azul o livreiro editor já executava, de algum modo, tarefas que são do editor moderno, ou seja, este livreiro é um antecedente do editor que conhecemos. Esta idéia das funções é muito importante, principalmente para o editor contemporâneo.

Estabelecendo um paralelo com a estrutura editorial da obra em questão, o papel então exercido pelo editor-livreiro corresponde hoje ao da casa editorial, representada pelos seus diretores, gerentes e editores. Esses editores de conteúdo coordenam a concepção e são os maestros que orquestram a produção. Já os preparadores de textos, em um trabalho afinado com tais editores de conteúdo, são os responsáveis pela lapidação do original, assim como os revisores. A coordenação da parte gráfico-visual cabe aos editores de arte que regem uma equipe de profissionais, como *designers*, ilustradores, iconógrafos e os profissionais de pré-impressão. O trabalho conjunto entre os autores/elaboradores de conteúdos, os editores de texto e de arte (e suas equipes) confere coerência e unidade à obra.

Partindo das bases da AD de linha francesa e da noção discursiva de autor proposta por Foucault (1969/2001), deve-se entender que qualquer sujeito é constituído pelos discursos que o antecederam e é capaz de produzir novos efeitos de sentido por meio dos *seus* discursos permeados ideologicamente por outros, ou seja, o repertório de cada sujeito carrega em si uma multidão de vozes. Dessa forma, todo autor é o fundador de uma discursividade ao criar uma leitura de uma ideia (ou seja, um efeito de sentido) ou uma ideia de fato nova, pois traz, em maior ou menor medida, um já-dito social coletivo para dentro do seu texto e o organiza, ressignificando-o. Poderia-se dizer, então, que toda obra individual seria, de saída, discursivamente coletiva.

Ao transpormos essas teorias discursivas ao LD e ao(s) seu(s) autor(es), é possível constatar a infinidade de vozes que os permeiam e os constituem: os discursos das autoridades educacionais (os governos e suas políticas, assim como os documentos oficiais nacionais e regionais), a memória discursiva de outros LD, as vozes dos textos impressos e orais trazidos para compor o livro e, claro, os envolvidos na produção e na utilização dos materiais, independente de a obra ser classificada legalmente como autoral ou coletiva. Portanto, o gênero livro didático nasce de uma rede imensurável formada pelos interdiscursos mencionados e é, por definição, uma construção polifônica.

4.3. A metodologia e os dados

Para obter as informações para nosso trabalho escolhemos os profissionais diretamente ligados à composição textual da obra, entendido aqui texto como verbal e visual, como discurso e sua materialidade gráfica. Portanto, não foram considerados os profissionais de impressão, *marketing* e vendas. A opção por esses entrevistados se deu em função do vínculo que tais sujeitos mantiveram ou ainda mantêm com a editora, da sua disponibilidade e do seu grau de envolvimento com a produção da obra¹. Assim, oito potenciais informantes foram convidados a responder um questionário, porém dois ilustradores não responderam aos nossos contatos. No entanto, a maioria dos que se dispuseram a colaborar exerceram mais de uma função durante a produção da obra, o que nos permitiu discutir suas respostas desde distintos lugares discursivos.

Esclarecemos que este estudo individual, com fins acadêmicos, foi realizado em 2014, na cidade de São Paulo. Para desenvolvê-lo, optamos por uma abordagem qualitativa e utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário escrito devido à disponibilidade geográfica e de tempo dos colaboradores e para evitar que se sentissem intimidados ao expressarem sua opinião pessoalmente, dado que trabalhamos com a maioria deles durante a obra e até o momento da realização deste estudo.

Todos os entrevistados receberam, via *e-mail*, um arquivo contendo a justificativa da pesquisa, a informação sobre sua possível divulgação (desde que não fossem identificados seus dados pessoais) e um questionário composto por duas partes: A) Dados pessoais e profissionais e B) Participação na coleção. A segunda parte compunha-se de sete questões, sendo seis de respostas abertas e uma de múltipla escolha, para a qual lhes foi solicitado que justificassem a opção escolhida. O prazo para a devolução dos questionários foi de dez dias.

4.4. Um olhar sobre as informações fornecidas.

Na parte A foram solicitadas as informações pessoais, assim como os dados relacionados à experiência, formação e motivação dos profissionais em atuar na área editorial. Pelos dados coletados, podemos concluir que a maioria dos informantes possui formação acadêmica na área (exceto um) e dois deles também possuem pós-graduação; apenas um é nativo de espanhol. Do ponto de vista da capacitação, esses profissionais estariam *aptos* a exercer a função autor porque atendem aos requisitos de experiência e formação, alguns na área educacional, outros na área editorial ou em ambas.

Questionamos os entrevistados sobre sua motivação por tal profissão para determinar em que medida eles declaram possuir afinidade com o seu fazer e identificar se eles almejam ou se reconhecem no papel de sujeitos-autores. Das respostas é possível depreender motivações relacionadas à identificação e experiência na área por meio de palavras como *gosto*, *interesse*, *inclinação* e *escolha*. Não se identificam aspectos que reflitam falta de opção para atuação ou questões financeiras, tampouco motivações relacionadas à autoria.

Para a parte B do questionário foram elaboradas sete questões sobre a atuação dos profissionais na coleção. As seis primeiras visavam induzi-los a refletir sobre o trabalho realizado descrevendo-o e expressando-se quanto ao sentimento de responsabilidade e

¹ Cabe esclarecer que trabalhamos na obra como uma das editoras responsáveis e como elaboradora de conteúdos, o que nos permite apresentar aspectos de sua produção do ponto de vista interno. No entanto, para este estudo, não nos incluímos entre os informantes e nos colocamos apenas no papel de pesquisadora.

envolvimento, justificando suas respostas. Apenas a última questão perguntou objetivamente sobre sua (possível) autoria. Vejamos cada uma delas separadamente.

Na primeira pergunta (*Qual foi a sua participação na coleção? Por favor, descreva seu trabalho.*) o objetivo era que os informantes recordassem o trabalho realizado e expusessem suas funções. A informante 1 descreve seu trabalho de editora de texto e depois afirma lidar com o texto recebido dos colaboradores, adequá-lo à proposta e, inclusive, criar conteúdos:

Com relação ao conteúdo propriamente dito, éramos responsáveis por 'costurar' a unidade didática encomendada para os colaboradores, de forma a dar coesão e coerência ao conteúdo trabalhado em cada lição. Nesse processo, acabávamos colocando a mão na massa e reescrevendo muita coisa para dar o 'tom' na coleção.¹

A informante 4 demarca sua criação autoral, entre outras funções: “Atuei como colaboradora do conteúdo das unidades, principalmente na parte referente aos textos, e como assistente editorial, realizando outras tarefas solicitadas pela editora da obra”.

Já o informante 5 expressa que sua participação foi na “Criação do Projeto e Edição de Arte de Aberturas de Unidades, Escolha de Ilustradores, Fotos e Artes”, isto é, se diz responsável pelo que corresponde aos textos visuais da obra.

Por fim, a informante 6 explicita sua colaboração como autora de conteúdos, utilizando “ajudei na elaboração” e “elaborei”. Pode-se questionar se o uso de “ajudei na elaboração” trata-se de um eufemismo para a palavra *autor* ou se reflete um posicionamento de inclusão em um grupo de elaboradores:

Em um primeiro momento, ajudei na elaboração da tabela de conteúdos e a comparação da obra com outra do segmento [...]. Em um segundo momento, eu participei desde duas posições: por um lado, elaborei as seções gramaticais e, por outro, fiz a revisão técnica de todas as partes da obra para dar coerência, apontar eventuais repetições e unificar os critérios das partes redigidas por diferentes colaboradores para dar unidade ao conjunto. Por fim, o trabalho de revisão técnica também incluiu uma primeira revisão linguística.

Assim, partindo da noção de autor proposta por alguns teóricos da AD de linha francesa como aquele sujeito que organiza um discurso visando produzir um determinado efeito de sentido (ORLANDI, 1993), pode-se dizer que a função autor nesta obra foi ocupada por diversos sujeitos, e este sujeito-autor foi (de)composto e (des)construído por, no mínimo, 72 indivíduos. Por meio de expressões e palavras como *colocar a mão na massa*, *reescrever*, *colaboradora do conteúdo*, *criação*, *ajudei na elaboração* e *elaborei* os informantes 1, 4, 5 e 6 atestam serem alguns desses sujeitos, embora não utilizem o termo *autor*. Os demais informantes apenas descrevem suas funções.

Destacamos que, mesmo em uma obra classificada como autoral, ou seja, aquela na qual os autores são identificados e são dispensados os elaboradores de conteúdos, os profissionais da área editorial compõem o discurso da obra. Desse modo, os editores e todos que de alguma forma participam da materialização de uma coleção contribuem para

¹ Nesta citação, assim como em todas as demais, transcrevemos literalmente os depoimentos dos informantes.

o seu discurso final, conferem-lhe coerência e unidade, são partícipes dela. Com base nesse argumento, pode-se afirmar que todas as obras são coletivas quanto à sua produção. No entanto, a unidade e a originalidade discursiva é o que legitima a função do autor e, portanto, esse papel é claramente delimitado por quem o ocupa em uma obra autoral, pois é possível identificar nela as marcas da singularidade discursiva do autor. Já em uma obra coletiva essa identificação da subjetividade e da singularidade de cada *autor* se dissolve em muitos sujeitos e indivíduos, mas ainda é possível reconhecer unidade e originalidade no discurso, efeito criado pela ilusão de um único autor.

Na questão 2 perguntamos se os informantes tiveram liberdade para interferir na obra e todos responderam que sim dentro dos limites da sua função.

A terceira pergunta instigava-os a comentar sobre seu envolvimento pessoal com a coleção e todos se declararam muito envolvidos.

Na quarta pergunta questionamos como os entrevistados consideravam sua participação no resultado final visando, assim como na pergunta 3, incentivá-los indiretamente a abordar o tema da autoria. A profissional 1, uma das editoras responsáveis pela obra, foi a única que se assumiu fundamental. Os informantes 2, 4, 5 e 6 se avaliaram como muito importantes; apenas a profissional 4, uma das elaboradoras de conteúdo e assistente editorial, se considerou importante. Nenhum sujeito se declarou pouco importante ou dispensável. Pode-se notar que todos reconhecem interferir no material, se assumem envolvidos e se julgam importantes para a obra, independente do tipo de trabalho que tenham realizado. A análise das respostas e das suas justificativas mostra o quanto a noção da autoria não influencia na valorização dos envolvidos, segundo suas próprias opiniões.

A questão 5 indagava sobre o reconhecimento da responsabilidade pelo sucesso da obra e todos os profissionais se consideraram responsáveis por ele.

Na questão 6, quando perguntados sobre o reconhecimento da editora pelo seu trabalho todos se declararam reconhecidos e valorizados.

Estabelecidas essas questões, na qual os entrevistados puderam refletir sobre sua participação, sua importância e seu reconhecimento, passamos à pergunta 7: *Você se considera responsável (ainda que em partes) pelo sucesso da obra? Por quê?*. Embora todos tenham se considerado envolvidos e, em alguma medida, responsáveis pela obra, apenas os editores de arte, se assumiram parcialmente autores da coleção:

De certa forma me considero autor do livro. Todo livro é formado de conteúdo (texto) e forma (*design*). O autor de texto não teria um livro se não existisse a atividade de criação do editor de arte. É preciso dar forma ao texto. Considero o editor de arte coautor da obra porque também tem uma atividade de criação envolvida e é nessa atividade que se consegue visualizar o conteúdo. (Informante 3)

Sim em parte, como disse antes, trabalhando em conjunto com as autoras e equipe. (Informante 5)

Retomemos a primeira questão em que a informante 1, uma das *diretoras da orquestra* segundo a definição apresentada em Chartier (2001, pp. 47-48), descreveu sua importância como relacionada à idealização da obra e a parte da elaboração do conteúdo, como peça chave para sua composição:

Fui uma das editoras da coleção. Cada uma ficou responsável pela confecção de dois volumes. Em linhas gerais, como editoras nosso papel era tomar decisões que iam desde a estrutura física do livro aos conteúdos a serem nele trabalhados. Ou seja, decidimos a quantidade de páginas de cada volume, seções, aberturas; os componentes curriculares abordados em cada um deles; estipulamos os números de unidades didáticas, repastos e os conteúdos dos apêndices; definimos e planejamos a inserção dos “agregados” (materiais de apoio à coleção) e do CD de áudio + recursos extras (para aluno e professor); definimos e contratamos a equipe de colaboradores que escreveria as unidades didáticas e a equipe que participaria de outros processos tais como preparação, revisão linguística, entre outros. Com relação ao conteúdo propriamente dito, éramos responsáveis por “costurar” a unidade didática encomendada para os colaboradores, de forma a dar coesão e coerência ao conteúdo trabalhado em cada lição. Nesse processo, acabávamos colocando a mão na massa e reescrevendo muita coisa para dar o “tom” na coleção. Em suma, nós éramos responsáveis pelo coração da obra.

Quando questionada sobre sua importância, se declarou fundamental. No entanto, ao ser perguntada se se considerava autora, respondeu negativamente e atribuiu aos elaboradores de conteúdo tal função:

Não. Embora na coleção existam conteúdos elaborados por mim, não me considero autora do material. Meu trabalho foi 90% como editora, logo, não há razões para eu me achar “dona” da obra. Eu somente me consideraria autora se eu tivesse escrito 100% do conteúdo ali presente.

A noção de autoria, para essa informante, define-se por um critério de quantidade de conteúdo produzido e não pela unidade do discurso conferida à obra principalmente por ela. Seu nome, assim como o da outra editora de texto, figura no frontispício e na ficha catalográfica como *editora responsável*, o que confere a ela socialmente o *status* de autora. Veja-se também que, no discurso dessa profissional, é latente a associação da noção de autoria à de propriedade intelectual (e não patrimonial), ou seja, o autor é entendido como o *dono* da obra.

A informante 2, preparadora de textos, também não se considera autora e se justifica explicando sua contribuição para a constituição do texto, que dependia da aprovação da informante 1, e por não produzir conteúdo. Para ela, o reconhecimento da autoria está relacionado à elaboração do conteúdo e à autoridade do sujeito-editor, e não a noções textuais:

Não, pois não fiz interferências de conteúdo, nem alterei significativamente atividades e o manual do professor. Considerei a linguagem adotada e trabalhei em cima disso. Tudo o que eu achava que era caso de mudança, era marcado para que fosse visto internamente.

Já a informante 4 não se considerou autora, embora tenha sido uma das elaboradoras de conteúdo, por atribuir este papel aos idealizadores da coleção, ou seja, aos sujeitos 1,

3 e 5: “Não, pois não participei do projeto editorial; mas me considero uma colaboradora da obra, já que fui responsável pela criação de parte do conteúdo”.

Outra elaboradora de conteúdo, a informante 6, também não se considerou autora e, assim como a 4, reconheceu essa função no papel dos responsáveis pela concepção: “Não me sinto autora da obra porque a concepção básica dela não foi minha, mas sinto que a obra tem muitíssimo de mim”.

Assim, os informantes coincidentemente (ou não) se agrupam de acordo com diferentes noções de autoria: os editores de arte atribuem a autoria a eles e aos responsáveis pelo texto; a editora responsável atribui a autoria aos elaboradores de conteúdo que, por sua vez, a atribuem à editora responsável, visão compartilhada pela preparadora de texto. Dessa forma, as noções de reconhecimento e legitimidade da autoria do ponto de vista histórico, cultural, social e discursivo se veem redesenhadas.

Conclusões

Para interpretar plenamente as respostas caberia questionar o que os informantes entendem por autoria. Embora trabalhem no mercado editorial e tenham clareza da estrutura e do funcionamento da produção de uma obra coletiva, parecem considerar autor apenas quem escreve sob regime autoral. As noções de autoria com base na constituição de um discurso reconhecido socialmente em função de uma obra não foram consideradas por eles. Evidentemente não se esperava que o descrevessem dessa forma dado que não são estudiosos da Análise do Discurso, porém é notório que não consideram outras possibilidades de propriedade intelectual, inclusive a discursiva.

Para Chartier (1994, p. 53), a função autor constitui “a escrita como expressão de uma individualidade que fundamenta a autenticidade da obra”. Uma obra coletiva de certa forma põe em xeque a noção de individualidade do dizer, dado que o discurso final é resultado de diversas vozes, de diversos indivíduos que ocupam essa função autor; no entanto, reconhece-se na coleção a unidade e a originalidade discursiva que constituem uma obra. Tal modalidade editorial recupera, em certa medida, a ausência (ou a pluralidade) autoral que imperava quando os copistas interferiam no texto, que ao final pertencia a todos sem pertencer a ninguém.

Segundo Foucault (1969/2001), o que caracteriza um discurso autoral é o fato de ele ser objeto de apropriação penal e social historicamente. No entanto, na coleção analisada, apesar de terem sua autoridade reconhecida e legitimada socialmente, os *autores* não se assumem como tal; não atribuem ao seu trabalho intelectual o *status* de obra como proposto por Foucault (1969/2001), conseqüentemente, não se reconhecem no papel de autoria. A autoridade parece se constituir, para eles, na *instituição livro didático* ou na empresa da editora.

Podemos concluir que, para além das questões jurídicas que autorizam o lugar dos autores por serem criadores de uma obra intelectual, entram em cena aspectos subjetivos e profissionais que reiteram as práticas autorais sem que estes mesmos sujeitos se sintam imbuídos da autoridade que lhes é atribuída. Os sujeitos que ocupam essa função autor não se sentem representados individualmente por ela; a noção de construção coletiva da obra se reflete nos discursos e no produto final. Essa descentralização do indivíduo para a coletividade se dá por meio do discurso materializado no livro didático, suporte para inúmeras vozes que irão constituí-lo e que são constituídas por ele.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1994.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- _____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: _____. *Ditos e Escritos: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. III, pp. 264-298, 1969/2001.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1970/2009.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, pp. 27-31, 2011.

Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um curso de letras/línguas adicionais¹

Valesca Brasil Irala
UNIPAMPA (RS)

Introdução

O ensino na área das linguagens/línguas há bastante tempo tem se deparado com um conjunto de problemáticas recorrentes. Somando-se a elas, novas questões e/ou novos desafios que passam a fazer parte do cenário educacional a cada dia. Como uma questão reiterada, podemos citar, por exemplo, os modelos instituídos para a formação de professores de língua (seja por força legal, pelo surgimento de novas modas acadêmicas ou simplesmente por tradição institucional). Já como novo desafio, temos, há mais de uma década, mais especificamente nos últimos anos, a introdução das tecnologias móveis na vida cotidiana de grande parte da população, principalmente através da utilização frenética de redes sociais na contemporaneidade. Todas essas questões terminam por permear as inquietações dos formadores de professores e, assim, reconfigurações constantes nos desenhos pedagógicos são implementadas, a fim de dar conta das velhas e das novas demandas que se instalam.

Considerando o que foi exposto, apresentarei um relato de experiência levada a cabo na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)², a partir do ano de 2013: a criação do Curso de Letras – Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol). No contexto atual da formação de professores de línguas no Brasil é um curso de caráter inovador (para uma reflexão mais profunda sobre inovação, cf. BOHN, 2001; DORNELLES, 2008), por dois aspectos: a possibilidade de formação docente concomitante em duas línguas diferentes (o inglês e o espanhol) da língua majoritária no país (o português); e, também, pela opção política da utilização do conceito de *línguas adicionais*³ no nome do curso, buscando, assim, diferenciar-se de outras propostas curriculares ainda vigentes, as quais operam predominantemente com o conceito de “língua estrangeira”, ainda que não na nomenclatura dos cursos. Na sequência, trarei uma breve problematização em torno da

¹ Agradeço e dedico este texto às minhas colegas de curso Clara Dornelles, Kátia Morais, Isaphi Alvarez e Sara Mota. Sem as inquietações compartilhadas durante a criação e implantação do curso, este texto não poderia ter sido produzido. Agradeço também aos alunos do curso de Letras-Línguas Adicionais. Sem eles, nada disso faria sentido.

² A Universidade Federal do Pampa é uma instituição *multicampi*, que está localizada na região da fronteira do Brasil com o Uruguai e com a Argentina. É uma universidade pública, criada em 2006, a partir da implantação da política de interiorização e democratização do ensino superior no Brasil.

³ Para maior reflexão sobre a adoção desse conceito, ver Rio Grande do Sul (2009), Schlatter e Garcez (2012), Leffa e Irala (2014) e Mota e Irala (2014).

implementação do curso de Letras-Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) da UNIPAMPA e as implicações teórico-metodológicas decorrentes do novo currículo. Realizarei, ainda, uma descrição da proposta curricular vigente. Por fim, tratarei, de forma crítica, dos principais desafios de um curso dessa natureza, projetando indicativos de ajustes que transpõem a mera organização curricular.

Ousar inovar na formação em línguas: desafios em aberto

O *calcanhar de Aquiles* da maioria dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil parece ser a (im)possibilidade de responder a pelo menos dois grandes desafios: “desenvolver a proficiência linguística do professor em formação e o preparo didático-pedagógico que lhe permita exercer a docência” (SCHRODER, 2015, p.113). Considerando esses desafios (e outros que a eles têm se somado), muitas alterações nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras têm sido empreendidas, especialmente nas últimas décadas, em várias instituições de ensino superior nacionais, na tentativa de efetuar mudanças que resultem na qualificação da formação docente na área de línguas, levada a cabo, no caso brasileiro, pelas universidades.

A UNIPAMPA, principalmente por ser uma universidade jovem (suas atividades didáticas iniciaram em setembro de 2006), talvez venha experimentando o ritmo das políticas educacionais que dizem respeito às mudanças curriculares de forma bastante intensiva¹, se comparada às instituições mais antigas, especialmente por não contar com a rigidez das estruturas departamentais, por um lado (o que acelera, em alguma medida, a maneira de efetuar e institucionalizar as alterações curriculares); e, por outro, por apresentar uma rotatividade muito grande de professores, gerando, assim, a reconstrução constante do quadro docente, de seus interesses e perfis formativos/investigativos.

Por tudo isso, na (re)construção curricular é preciso levar em conta um conjunto de visões (sempre diversas entre si), a respeito de, pelo menos, esses três aspectos: sobre *o que é ser professor de línguas* (e, conseqüentemente, formar professores de línguas), *o que é saber uma língua e o que pode ser objeto de ensino* para os variados públicos que buscam a aprendizagem² de outras línguas diferentes da língua dominante no país.

Nesse último aspecto, há que se ressaltar especialmente o fato de que, embora o espaço prioritariamente idealizado na universidade brasileira para a atuação futura dos egressos seja a escola de ensino regular (principalmente a pública, para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), está também presente, em contrapartida, um campo possivelmente promissor de oportunidades em escolas de idiomas privadas ou similares (voltadas a públicos de perfis diversos e com variadas faixas etárias), pelo menos na região em que a universidade está inserida. Não podemos negligenciar ou torcer o nariz para esse fato.

Todas essas reflexões se fizeram presentes no momento em que dissociamos a formação de professores de língua portuguesa (como suposta língua materna da maioria

¹ Foram elaborados, em menos de sete anos, três projetos pedagógicos diferentes para os cursos de Letras do *campus* Bagé. Tais alterações sempre estiveram alinhadas à filosofia/discurso institucional de que as mudanças devem ser contínuas, urgentes e imediatamente ajustadas às tendências educacionais mais amplas e suas legislações correspondentes.

² A perspectiva de aprendizagem adotada aqui é socioconstrutivista, alinhada à de Schlatter e Garcez (2012, p.14), “para construir a aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição) ”.

dos brasileiros) da formação de professores de outras duas línguas de grande circulação internacional (o inglês e o espanhol) como até então vínhamos fazendo, e, assim, propusemos, no perfil do egresso, uma formação que aglutinasse esses dois idiomas, pensando tanto nas limitações de recursos humanos que a universidade dispunha na época da elaboração da nova proposta curricular, quanto na possibilidade de atrair estudantes com interesse nessas duas línguas, as quais hoje têm marcada presença em instituições de ensino diversas no cenário regional e nacional, ao compará-las a outras de colonização de origem europeia tradicionalmente ensinadas no país.

É válido fazer algumas observações: o caráter inovador do curso só pode ser entendido como localmente situado, ainda que em perfeito diálogo com “projetos globalizantes” (cf. DORNELLES, 2008), haja vista a própria escolha das línguas envolvidas: língua do *mercado*, línguas de *valor econômico* e de impacto instrumental no imaginário regional, nacional e internacional (cf. SOUSA, 2010; CAVALHEIRO e IRALA, 2007; SIQUEIRA, 2008; CANALE e PUGLIESE, 2011, entre outros a respeito dessas questões). Sob essas condições, é compreensível perceber que a coexistência de, pelo menos, três línguas¹ dominantes nos componentes curriculares do curso (o inglês e o espanhol como línguas em processo de aprendizagem/formação e, também, o português, como língua de instrução em alguns componentes curriculares e/ou como língua materna ou primeira língua da maioria dos alunos e professores) pode recriar, guardadas as proporções, uma situação análoga a da poliglossia presente em comunidades linguísticas formadas espontaneamente mundo afora (cf. MORENO FERNÁNDEZ, 2005).

Nas considerações de Moreno Fernández (2005, p.230), a poliglossia pode reunir diversas línguas, variedades de línguas diferentes e estilos diferentes em uma mesma língua e, assim como a diglossia, pode ser compreendida a partir de alguns requisitos, tais como: função, prestígio, herança literária, aquisição, estandardização, entre outros. É preciso dizer que a comparação entre a realidade vivenciada em um curso de graduação no Brasil com uma situação poliglósica ou mesmo diglósica em ambiente naturalístico só pode ser feita parcialmente e com algumas ressalvas; como, por exemplo, no caso das línguas em questão no curso, todas apresentam alto grau de estandardização, herança literária e são todas línguas de colonização. Situações diglósicas/poliglósicas clássicas não apresentam tais características. Por outro lado, aspectos como função, prestígio, aprendizagem podem se assemelhar bastante aos de cenários poliglósicos/diglósicos naturalísticos.

Em termos de função, por exemplo, no curso, as duas línguas de formação, o inglês e o espanhol, aparecem primeiramente como línguas utilizadas nos textos acadêmicos escritos, em apresentações/*performances* docentes desde as primeiras aulas e, logo em seguida, ao menos nos semestres iniciais, em exposições orais discentes altamente monitoradas e/ou planejadas com apoio de suporte escrito (e, portanto, com algum grau

¹ Pelo menos três como meras abstrações/idealizações (cf. BAGNO, 2011) a respeito do que pode ser uma língua, mas também estão presentes outras que se cruzam e se contrapõem a essas abstrações, como oportunhol, o *spanGLISH* e também as diferentes variedades de português utilizadas pelos estudantes, os quais, em função do ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), são oriundos de diversos estados brasileiros; contribuindo, assim, para a coexistência de um repertório linguístico diverso e complexo em torno de, pelo menos, as três línguas de base presentes no curso: uma representação do que é/pode ser considerado espanhol, uma representação do que é/pode ser considerado inglês e uma representação do que é/pode ser português no contexto universitário. Ainda que esse conjunto de representações seja limitado, e é inevitável tê-lo em conta na formação de um professor de línguas. Do contrário, seria impossível empreender o processo avaliativo dos discentes, demandado pelos documentos oficiais da instituição e pela legislação educacional de forma mais ampla.

de formalidade) e, também, em contexto avaliativo de discentes (através de entrevistas individuais, seminários interdisciplinares, *performances* teatrais e/ou concursos de receitas culinárias nas línguas estudadas). Já o português aparece como língua das relações burocráticas institucionais, da comunicação oral espontânea dentro e fora de sala de aula e da maioria das interações presenciais/virtuais produzidas por discentes e entre discentes e docentes na universidade.

No que tange ao prestígio, o inglês desponta, em geral, como a língua mais prestigiada, não só no âmbito do curso, mas também no cenário institucional mais amplo, por consequência da implementação de políticas públicas em vigor nos últimos anos, com vistas à internacionalização das universidades brasileiras, como os programas *Ciência sem Fronteiras* e *Inglês sem fronteiras* (este último transformado em 2015 em *Idiomas sem fronteiras*) (cf. JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, para a compreensão de uma visão crítica desse cenário). Já o espanhol aparece, em geral, em diálogo com o portunhol (também compreendido no curso como língua), sendo este último também incluído no programa de, pelo menos, um dos componentes curriculares obrigatórios do primeiro semestre, denominado *Fronteira e Sociedade*, introduzido em razão da localização em que a universidade, de natureza multicampi, encontra-se (fronteira brasileiro-uruguaia e argentino-brasileira) (cf. MOTA e IRALA, 2014, para a compreensão detalhada a respeito do portunhol na formação dos discentes do curso em questão).

No que diz respeito à aquisição¹, o português é a língua materna da maioria dos alunos e professores, com exceção de uma professora que tem como língua materna o espanhol, de alguns alunos que têm o espanhol como língua de herança² ou familiar e de uma professora que conta com o inglês como língua familiar, em coexistência com o português. Em geral, os demais alunos e professores do curso aprenderam e/ou estão aprendendo as duas línguas (ou apenas uma delas) – o inglês e/ou o espanhol – mediante processo de ensino-aprendizagem na educação formal (no próprio curso, em experiências institucionais anteriores e/ou paralelas, sejam aquelas oportunizadas apenas pelas escolas regulares ou por cursos livres de idiomas), apresentando, em termos de coletividade, domínios díspares e representações³ diversas a respeito de cada uma delas.

Por exemplo, após o início do curso, houve um movimento significativo do coletivo de professores de espanhol envolvidos na criação/implementação da proposta no que tange ao aprimoramento da sua própria aprendizagem de inglês, mas não ocorreu, na mesma proporção, o mesmo movimento no que diz respeito ao coletivo de professores de inglês em relação à própria aprendizagem do espanhol. Ainda sobre essa questão, há docentes que moraram por algum período em países em que alguma das duas línguas figura como língua majoritária e/ou de comunicação, como, por exemplo, Canadá, Uruguai, Israel, Argentina, Estados Unidos e Espanha.

Além das três línguas mencionadas, há oferta do francês como componente curricular eletivo, através de um professor de espanhol que possui formação nesse idioma (oferta não regular). Outros professores do curso passaram e/ou passam por estudos sistemáticos de francês. Outra língua presente é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apenas conhecida em profundidade pelo docente que a ensina e desconhecida para fins de comunicação efetiva pelos demais docentes do curso, embora apareça como componente

¹ Aquisição aparece neste texto como um conceito vinculado à língua materna, à língua de herança ou à língua familiar.

² Para o conceito de língua de herança, ver Brovotto, Geymonat e Brian (2007).

³ O conceito de representação adotado aqui é o de representação sociolinguística de Arnoux e Del Valle (2010)

obrigatório para os discentes. Entre os alunos, há alguns que possuem o alemão como língua familiar. Não há evidências a respeito da circulação de outras línguas entre os agentes (docentes e discentes) envolvidos no curso.

Em sua maioria, os alunos ingressam na universidade na condição de monolíngues em português ou com conhecimentos muito incipientes das línguas que deverão graduar-se, devendo, no período mínimo de quatro anos (3.605 h/a), passarem à condição de multilíngues e, ao mesmo tempo, tornarem-se formalmente habilitados à docência do espanhol e do inglês. Há atualmente uma minoria que ingressa apresentando um nível intermediário alto/avançado de inglês e há também um número bem mais reduzido sob essas mesmas condições no que diz respeito ao espanhol. Esse é o cenário sociolinguístico encontrado no curso atualmente, após os quatro ingressos anuais já realizados (2013, 2014, 2015 e 2016), com crescente aumento no número de estudantes oriundos de outras regiões do Rio Grande do Sul e mesmo de diversos estados brasileiros, os quais escolheram o curso por ser o único no país em funcionamento em que há um desenho pedagógico específico para a formação em ambas as línguas de forma concomitante.

É válido um esclarecimento: é necessário diferenciar a formação obtida por aqueles poucos licenciados em Letras no país que possam ter realizado a graduação em inglês e espanhol de forma concomitante ou mesmo uma delas em momento posterior à sua primeira formação em outras instituições, daquilo que buscamos oportunizar aos discentes do curso ofertado na UNIPAMPA, pois no caso específico da licenciatura em Letras - Línguas Adicionais, há a pretensão/previsão de diálogo constante entre ambas as línguas ao longo do processo de formação, embora essas situações possam ser consideradas, até o momento, apenas experiências pilotos. Não parece ser o caso da formação obtida pelos raros licenciados que, por sua própria conta e interesse, no contexto brasileiro, chegaram a obter titulação universitária nessas duas línguas, pois, em geral, os modelos formativos dominantes na maioria das instituições são desenvolvidos de maneira ainda bastante fragmentada (cf. IRALA, GIOVANI e ALVAREZ, 2014, que empreendem uma crítica mais detalhada sobre essa questão), em que disciplinas gerais, teóricas e/ou introdutórias são veiculadas sem relação com as necessidades específicas de ensino/pesquisa das línguas de formação. Buscamos, no curso, corrigir essa fragmentação, como forma de otimizar tanto as possibilidades de uso das línguas em componentes curriculares que não são voltados para a aprendizagem linguística quanto o direcionamento focalizado da formação oferecida, com a temporalidade didática minimamente previstos.

A título apenas de exemplificação, em um componente teórico ofertado em 2015/1, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais I, ministrado conjuntamente por uma professora de inglês e outra de espanhol, cada uma utilizava, para se comunicar entre si e com os alunos, suas respectivas línguas de formação de base, podendo os estudantes interagirem e se expressarem igualmente em cada uma delas e/ou alterná-las. Ressalta-se o quão positivas podem ser essas experiências, pois são muito mais próximas ao que ocorre em ambientes naturalísticos multilíngues, nos quais os sujeitos negociam significado valendo-se das diversas línguas em jogo durante a interação. Em outros componentes de característica teórica, estudantes foram incentivados a apresentarem trabalhos e desenvolverem miniaulas em uma e em outra língua, sendo avaliados por professores convidados pelo docente responsável da disciplina, com formação nas respectivas línguas em questão.

Entendo que tais experiências podem contribuir para a construção de um *ethos multilíngue*, nos termos evidenciados pelo linguista aplicado Pedro Garcez na aula inaugural do curso, em 2013. Segundo ele, o curso deveria promover:

sinalização e documentação nas línguas, criação de condições por projetos de aprendizagem, intercompreensão no uso das línguas adicionais, produção pública ampla e variada, inovação constante e docentes do curso aprendendo a ‘outra’ língua adicional como aprendizes modelo e pilotos” (cf. GARCEZ, 2013, [apresentação oral]).

O conjunto dessas proposições tem sido tímida e parcialmente implementado, com alguns desses elementos nitidamente mais presentes do que outros. Outra ideia destacada por ele é a de que, como meta, ao término do curso, os egressos venham a atingir um nível intermediário alto de inglês e um nível avançado de espanhol. Para tanto, sugere a construção de descritores próprios formulados coletivamente no âmbito do curso para fins de acompanhamento/avaliação do avanço dos alunos em cada nível. Tais descritores, passados seis semestres do curso implementado, não foram ainda desenvolvidos, embora haja a previsão de que sejam elaborados em médio prazo.

É importante aqui retomar a proposta do autor em relação aos níveis de proficiência desejáveis para cada uma das duas línguas envolvidas, pois as representações a respeito da possibilidade de desenvolvimento lingüístico em cada uma delas, já é, desde aí, um ponto passível de controvérsia, ao pressupor uma certa hierarquia no nível de dificuldade das duas línguas. Ao longo da implementação do curso não raras vezes tal questão vem sendo trazida à tona, especialmente pelos próprios alunos, os quais, com raras exceções, conforme vão avançando nos componentes curriculares, auto-representam-se com nível lingüístico maior em espanhol do que em inglês, mas, ao mesmo tempo, consideram a inviabilidade de atingir o nível estipulado também para a língua inglesa durante o período em que estiverem no curso (embora não haja a expectativa de que alcancem, para essa língua, o nível avançado, como é o desejado em relação ao espanhol).

A sensação da maioria dos alunos de estar progredindo mais rápido em espanhol é positiva, por um lado; entretanto pode gerar um maior descomprometimento em relação ao tempo de dedicação à língua espanhola fora de sala de aula, dada a urgência/necessidade em avançar na outra língua de formação. Essas considerações são possíveis a partir da realização frequente de atividades diagnósticas/exploratórias junto aos estudantes em cada um dos diferentes componentes curriculares que vão sendo ofertados, como, por exemplo, a utilizada no início do componente curricular obrigatório *Aquisição da linguagem e bilinguismo* (ofertado pela primeira vez em 2015/1 para os alunos que estavam mais avançados no curso naquele momento, passados cinco semestres do início de sua implementação). Foi-lhes fornecida uma lista de referência para a autoavaliação¹ detalhada em termos de competências relacionadas a cada habilidade comunicativa (ler, falar, ouvir e escrever), utilização de estratégias e meios lingüísticos, apresentando-as de forma progressiva, nível a nível.

Como orientação didática, sugeriu-se que os estudantes escolhessem livremente em qual das duas línguas de formação consideravam naquele momento possuir nível mais

¹ O modelo foi retirado do Portfólio Europeu das Línguas (edição para a educação superior), encontrado em: http://www.unil.ch/files/live/sites/cdl/files/shared/Documents/PEL_espagnol/ES_PEL_ELC_Biografia.pdf. O documento apresenta de forma detalhada, para cada nível e para cada habilidade, os respectivos descritores.

elevado e, depois disso, fossem verificando, nível por nível, nessa língua, as competências pré-determinadas para cada um deles que julgavam possuir. Se, ao preencher a ficha, a quantidade de tarefas que consideravam conseguir fazer em um determinado nível fosse inferior ao número de competências que julgavam não possuir, não era necessário continuar verificando as competências do nível seguinte. A grande maioria dos alunos optou pela língua espanhola e a maioria deles acreditava em poder efetuar atividades de nível intermediário alto e, alguns, ainda, de nível avançado¹. Esses resultados permitem confirmar que, em geral, a autorrepresentação dos estudantes em relação ao seu nível de espanhol é mais positiva do que em relação ao inglês, ainda que o desempenho linguístico real em espanhol de cada um dos estudantes possa não ser exatamente equivalente ao apresentado na autoavaliação.

Não se pode deixar de mencionar que a tentativa de enquadramento dos estudantes em um nível ou em outro e mesmo a utilização de parâmetros organizados de forma universalizante/uniforme como as que norteiam o Quadro Europeu Comum de Referência (2000) para as línguas e todos os instrumentos linguísticos/pedagógicos que nele se baseiam é, no fim das contas, uma grande limitação, já que estamos inseridos em um outro contexto linguístico e cultural, com necessidades e demandas locais/regionais específicas. Por exemplo, os materiais didáticos para ensino de inglês e/ou de espanhol e, também, mais recentemente, o exame TOEFL ITP (importado pelo *Programa Inglês sem Fronteiras* das universidades brasileiras) visam determinar o que é ser um sujeito proficiente e o que corresponde (também como conteúdo pedagógico) a cada nível de proficiência, o que os torna passível de inúmeras contestações (cf. JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015), já que o processo de apropriação linguística transcende e é muito mais complexo do que o *syllabus* contidos nesses materiais, entre outras questões.

Apesar de esse ser um terreno movediço e polêmico, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, é necessário compreender o momento histórico em que estamos, em que a mobilidade humana é crescente e advoga-se, em escala mundial, cada vez mais, a internacionalização do ensino e das universidades como uma demanda econômica e social inevitável. Nesse sentido, os recursos humanos (docentes e discentes) vinculados a um curso de Letras, como o que propusemos, acabam ganhando um espaço de importância institucional que até então não possuíamos e a dialogar, de forma inevitável, também com esse tipo de parâmetro (algo que, até então, não estava tão presente em um curso de licenciatura). Basta comparar o Plano de Desenvolvimento Institucional em vigor no quadriênio 2010-2013 e o Plano de Desenvolvimento Institucional para o quadriênio 2014-2018. No primeiro, não havia nenhuma menção ao conceito de *políticas linguísticas*; já no segundo, entre os objetivos do eixo *excelência acadêmica*, encontra-se “implementar uma Política Linguística em nível institucional, incluindo o aperfeiçoamento do corpo discente, docente e técnico-administrativo para favorecer a inserção internacional” (UNIPAMPA - PDI, 2013, p. 17). Tal documento, que baliza o trabalho na instituição durante o período de sua vigência, não chega a definir à luz de que perspectiva compreende a política linguística que deseja implementar; porém, já é possível sinalizar para um movimento nesse sentido, vindo ao encontro de uma possível implementação de uma das sugestões empreendidas por Garcez na aula inaugural do curso. Assim, pode ser possível ampliar para além dos espaços de circulação do curso – hoje, basicamente, a sala de aula – a utilização das línguas de formação, podendo os

¹ A ficha é organizada em seis níveis, porque está baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001).

estudantes interagir e entregar documentos, em médio prazo, com/para o corpo técnico-administrativo da instituição, também nessas línguas, durante a realização de atividades de âmbito burocrático e de outras naturezas; expandindo, assim, seu desenvolvimento lingüístico em inglês e em espanhol em situações de uso menos artificiais.

Voltando à questão da proficiência (cf. IRLA, 2009, que desvela uma problematização desse conceito dentro do próprio meio acadêmico), mesmo que em uma perspectiva crítica por nós adotada venhamos a reconhecer a fragilidade dos parâmetros por ora instituídos (seja nacionalmente, seja internacionalmente), entendidos como não plenamente adequados ao nosso contexto¹, há neles um ponto de partida consistente para amadurecermos e fundamentarmos os parâmetros que por nós ainda serão elaborados, a partir de uma base teórica consistente.

Esses parâmetros, normalmente validados por instituições localizadas em países em que as línguas avaliadas são majoritárias (no contexto do ensino de Espanhol, em termos de provas, as mais difundidas são o DELE² – nitidamente vinculado ao espanhol europeu e o CELU³ – vinculado ao espanhol rio-platense), estão sendo tomados, no âmbito do curso, temporariamente, como norteadores, a fim de compreender o que os alunos conseguem ou não produzir na língua em que estão recebendo formação, levando-os, ao mesmo tempo, a desenvolver um senso crítico a respeito dos próprios modelos de língua adotados nessas avaliações e, também, paralelamente, avançando no seu conhecimento lingüístico.

A inexistência atual de parâmetros de autoria própria do curso (pensados no contexto da formação docente) ou mesmo a difusão/publicação de parâmetros detalhados em nível nacional e/ou no contexto latino-americano (os quais são urgentemente necessários) acaba contribuindo para o empoderamento de outros agentes externos, considerados ultraespecializados em avaliação de proficiência, conforme aponta Baztán (2011), mas nem sempre alinhados a um pensamento pedagógico de caráter formativo, coerente com a legislação educacional brasileira. Esse campo, a *avaliação de línguas*, ainda é muito incipiente no Brasil e, mesmo dentro da academia, é considerado assunto de menor importância (uma busca no banco virtual de Teses e Dissertações da CAPES⁴ mostra o quão ínfimo é o número de trabalhos voltados à questão da avaliação da aprendizagem de idiomas, o que me parece sintomático de uma despreocupação em relação aos resultados obtidos junto aos estudantes).

Nesse sentido, ao se desenvolver um trabalho analítico e pedagógico em diferentes componentes curriculares que não esteja alheio a esses instrumentos, os certificados de proficiência de abrangência internacional, está possibilitando que os discentes do curso, pelo menos no que tange à língua espanhola, instrumentalizem-se também nesse campo de atuação profissional atualmente em desenvolvimento, que é a avaliação.

Em síntese, para chegarmos a implementar desenhos pedagógicos mais consistentes na formação de professores precisamos, em primeiro lugar, empreender um diálogo profundo entre o que se faz/espera no ensino de línguas pelo mundo e o que é necessário fazer no contexto local em que atuamos, com as condições materiais e humanas que

¹ Formas de circulação de bens e serviços, bem como repertórios lingüísticos e culturais expressos pelas realidades vizinhas (países como Uruguai e Argentina, que estão próximos da região em que a universidade está instada), dão conta de evidenciar um distanciamento identitário e até afetivo das temáticas, práticas e ideias que circulam em materiais e provas padronizadas em larga escala.

² Diploma de Español como Lengua Extranjera.

³ Certificado de Español – Lengua y uso.

⁴ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

temos, perante um público de estudantes que não necessariamente possui todos os recursos disponíveis para seu amplo desenvolvimento social e cultural (no perfil dos alunos ingressantes na primeira turma do curso, em 2013, 16% tinha como renda familiar até um salário mínimo e 37% entre um e dois salários mínimos).

Identificamos, ainda, numa perspectiva elitista, a idealização do aluno de idiomas, construído tradicional e mercadologicamente como *cidadão do mundo*. Nitidamente, não é esse o perfil da grande maioria dos estudantes do curso. Por exemplo, ainda que morando em uma região de fronteira com um país hispânico, há um número considerável de estudantes que nunca esteve no Uruguai e, um número expressivo, se esteve, conhece apenas as localidades fronteiriças mais próximas (há 60 km de distância do *campus* da universidade). Lidar e ponderar mais essa variável na construção das propostas pedagógicas empreendidas nos componentes curriculares de formação linguística ainda é um desafio para o corpo docente. Equalizar currículo, expectativas docentes e discentes e demandas externas é um grande quebra-cabeça. Na próxima seção, apresentarei o detalhamento da matriz curricular em implementação desde 2013.

O curso de Línguas Adicionais da UNIPAMPA

Conforme já foi discutido em Irala, Mota e Alvarez (2013/2014), para discorrer sobre a inovação no curso de Letras –Línguas Adicionais da UNIPAMPA, precisei recorrer às noções de currículo *morto* e currículo *vivo*, nos termos por nós definidos:

Referimo-nos ao currículo “morto” quando tomamos como base apenas os documentos que regem a construção curricular de uma dada instituição, suas normativas, suas orientações oficiais e seus registros mais formais, tais como ementas, conteúdos e bibliografias, métodos avaliativos e demais mecanismos de controle institucional. Já o currículo “vivo” é aquele que se constrói cotidianamente na relação entre os sujeitos e que permite diferentes encaminhamentos, normalmente não previstos pelos lineamentos mais gerais, e com características mais inovadoras (IRALA, MOTA e ALVAREZ, 2013/2014, p. 69)

Partindo de tal diferenciação, considero que na seção anterior deste capítulo produzi uma análise não exaustiva, de caráter exploratório (cf. PIOVESAN e TEMPORINI, 1995) do que está em jogo na dinâmica do currículo vivo do curso em questão. Nesta seção, tratarei de apresentar alguns pontos-chaves para a compreensão do currículo morto, mais especialmente em torno da matriz curricular ainda em processo de implementação (o curso só estará totalmente implementado ao término de 2016, quando terá seus primeiros concluintes).

1º sem.	<i>Fundamentos de Inglês I</i>	<i>Fundamentos de Espanhol I</i>	Política Linguística	Fronteira e Sociedade	História da Educação Brasileira	
2º sem.	<i>Fundamentos de Inglês II</i>	<i>Fundamentos de Espanhol II</i>	<i>Introdução à Linguística</i>	<i>Introdução à Literatura</i>	Multiletramentos	
3º sem.	Letramentos em Inglês	Letramentos em Espanhol	<i>Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais I</i>	Tópicos de Análise Linguística Comparada	Culturas Anglófonas	Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro
4º sem.	Análise Linguística do Inglês	Análise Linguística do Espanhol	<i>Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais II</i>	Ensino de Português como Língua Adicional	Culturas Hispânicas	<i>Organização Escolar e Trabalho Docente</i>
5º sem.	Conversação em Inglês	Conversação em Espanhol	Estágio em Contexto Escolar I	Aquisição da Linguagem e Bilinguismo	<i>Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais</i>	Psicologia e Educação
6º sem.	Texto e Discurso em Inglês	Texto e Discurso em Espanhol	Estágio em Contexto Escolar II	Psicolinguística	Literaturas Anglófonas	Educação Inclusiva
7º sem.	Trabalho de Conclusão de Curso I	ELETIVA	Estágio em Projetos de Extensão I	ELETIVA	Literaturas Hispânicas	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
8º sem.	Trabalho de Conclusão de Curso II	ELETIVA	Estágio em Projetos de Extensão II	ELETIVA	ELETIVA	

Figura 1 – Matriz Curricular do Curso de Letras-Línguas Adicionais da Unipampa (PPC, 2012, p.42)

A figura anterior apresenta, de forma sintética, a base organizacional e pedagógica do curso, constituída de cinco eixos formativos: inglês (em vermelho), espanhol (em laranja), docência (em roxo), literatura (em verde) e formação interdisciplinar (em azul). Os componentes curriculares em itálico são os únicos que figuram como pré-requisitos para outros, havendo, portanto, uma grande flexibilidade para o aluno na composição na ordem dos componentes cursados. No âmbito do Projeto Pedagógico do Curso, a formação interdisciplinar

é também o eixo integrador do curso, pois seus componentes curriculares dão suporte aos demais e ajudam a integrar os saberes dos outros eixos. A integração é justamente o eixo norteador da arquitetura curricular, visando ao cumprimento do objetivo principal do curso, que é a inter-relação entre os saberes desenvolvidos sobre aquisição, ensino e aprendizagem de línguas adicionais (UNIPAMPA - PPC, 2012, p. 42).

Podemos dizer que, de fato, são nesses componentes do eixo interdisciplinar e em alguns do eixo docência que identificamos as principais inovações em termos de *currículo vivo*, ao promover e permitir o diálogo entre as línguas e entre os sujeitos que as usam

dentro de um mesmo componente curricular, como já citei na seção anterior. Já os componentes associados à formação linguística propriamente dita, seja em Inglês, seja em Espanhol, ainda precisam avançar em termos de integração e otimização da aprendizagem de ambos, de maneira que o inglês esteja presente também nas aulas de espanhol e o espanhol esteja presente nas aulas de inglês, sem que isso seja visto de maneira negativa nem pelos alunos e nem pelos professores, pois, afinal, uma proposta arrojada de currículo precisa, na prática, desamarrar-se do universo das certezas e permitir que os sujeitos, juntos, possam fazer novas descobertas.

Nesse sentido, há alguns movimentos incipientes tanto por parte de alguns professores como também dos discentes. É comum que os alunos com conhecimentos mais avançados de inglês, durante as aulas de espanhol, recuperem elementos da outra língua em suas reflexões epilingüísticas (cf. ROMERO, 2011), como estratégia para o seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, auxiliando os colegas e o professor de espanhol (que, no caso, também é aprendiz de inglês) com uma informação desconhecida, a partir de uma relação entre as línguas que parte do aluno e não do professor.

Outro movimento interessante, mas que precisa ser mais acurado, é o de, mesmo nos semestres iniciais, em vez de se fazer uso em sala de dicionários espanhol-português nas aulas de espanhol, utilizar dicionários espanhol-inglês e inglês-espanhol, de forma a, paulatinamente, ir abrindo mão da utilização do português como língua *ponte* (cf. BEEMAN e UROW, 2013, p. 134) entre cada uma das línguas de formação e fazendo delas mesmas como *línguas ponte* entre si. Dessa maneira, seria possível aproveitar de forma muito mais produtiva os saberes díspares que cada um dos agentes (docentes e discentes) possuem em cada uma das línguas, como mostrei na seção anterior.

É necessário romper com a ideia arraigada de que pessoas com níveis e conhecimentos diferentes de uma língua (ou de duas), dentro de uma mesma sala de aula, seja um problema. Nunca o será se o planejamento pedagógico não se reduzir ao que o professor já conhece e ele próprio vir a se arriscar e propor atividades e situações que levem a caminhos desconhecidos. O currículo morto pré-determina os caminhos, mas o currículo vivo os reorganiza diante da imprevisibilidade de cada turma, de cada grupo, de cada aluno. Por exemplo, em um componente curricular de Conversação em que os alunos, por timidez ou por outros fatores pessoais, não se arriscam a falar, o professor precisa encontrar caminhos de promover, de maneira mais produtiva, a produção oral dos discentes, mesmo que, para isso, sejam temporariamente abandonadas algumas diretrizes dispostas pelo currículo morto (como o trabalho com a transversalidade e a cidadania, por exemplo, em prol de assuntos mais amenos). Essa compreensão é necessária para o sucesso do curso.

Considerações finais

Num curso como esse, é fundamental desconstruir a ideia de que se é professor de inglês ou se é professor de espanhol. É necessário construir uma nova identidade docente e, por consequência, discente. Se é professor e aluno dessas/nessas duas línguas adicionais, levando em conta o contexto brasileiro. Esse movimento deve promover deslocamentos identitários bastante grandes e não ocorre, obviamente, sem percalços e problemas.

Implementar uma nova filosofia curricular exige dos formadores também novas posturas. Exige assumir os riscos. Sabemos que há muitos desafios na formação de professores de línguas no país. Lidamos, em cada instituição, com inúmeras variáveis e problemas de ordens diferentes, mas não podemos nos abster de traçar novas

metodologias, novas abordagens, novas possibilidades e querer encontrar rotas viáveis para uma formação que faça a diferença na vida das pessoas. Vivemos em uma época em que precisamos convencer o aluno de licenciatura de que ele deve permanecer na licenciatura. O licenciando vai às escolas, na condição de estagiário, e vê um espaço frustrante de não aprendizagens. Muitos, ao longo do caminho, vão desistindo. Há um número grande de alunos evadidos. É doloroso aprender e torna-se doloroso também ensinar, mas algo é preciso ser feito.

De alguma maneira, ao propor e tentar fazer algo diferente em um curso como o que criamos, também com a utilização massiva das redes sociais como complementares ao processo de ensino (cf. MANCA e RANIERI, 2013), buscamos deixar um recado, por via da nossa própria experiência, aos nossos alunos, futuros professores. Vamos tentando ser *docentes compositores*, nos termos de Spiegel (1999, p. 12), ou seja, aquele que “*le gusta disfrutar de las cosas buenas y posibles. Porque sabe que las otras, las demasiado buenas, pero irrealizables, traen consigo la queja y la frustración*”. E, assim, desejamos ajudar que os nossos egressos também se tornem *docentes compositores*. Eles não devem ser formados para a escola que está aí, com todas as características que refletem a sua enfermidade. Eles devem ser formados para atuarem em espaços que ainda serão criados e que eles devem ter as ferramentas linguísticas e pedagógicas necessárias para ajudar a construir. É dessa forma que vivo a minha utopia como formadora. É dessa forma que vamos fazendo as nossas escolhas e lutando por elas.

Referências

- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-387.
- BAZTÁN, A. *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*. Granada: Octaedro, 2011.
- BEEMAN, K.; UROW, C. *Teaching for Biliteracy: strengthenig bridgs between languages*. Philadelphia: Caslon, 2013.
- BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de (re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 115-124.
- BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. Una experiencia de educación bilingüe español – português en escuelas de la zona fronteriza. In: BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (Comp.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP - CEP, 2007. p. 9-47.
- CAVALHEIRO, A; IRALA, V. *O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. Pelotas: Educat, 2007.
- CANALE, G; PUGLIESE, L. *Gardel triunfó sin cantar en inglés: discursos sobre el inglés en la prensa uruguaya actual*. In: _____ (org.). *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevidéo: Cruz del Sur, 2011. p. 17-34.
- CONSELHO DE EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- DORNELLES, C. *A gente não quer ser tradicional, mas...como é que faz, daí? A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino*. 2008. 169 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GARCEZ, P. *Línguas adicionais: por quê? para quê? para quem?* Bagé, Universidade Federal do Pampa, 03 jul. 2013. [Aula inaugural]. Disponível em <<http://migre.me/iNOs5>>. Acesso em: 26 ago. 2013.
- IRALA, V; GIOVANI, F; ALVAREZ, I. Uma experiência do PIBID/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática. In: PINHEIRO, Alexandra; BOTTEGA, Rita (orgs.). *A Formação docente do Pibid Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014. p. 139-160.
- IRALA, V; MOTA, S; ALVAREZ, I. Formar professores de espanhol no Brasil em regiões de fronteira: múltiplos desafios. Revista Eletrônica do GEPEELE. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Ano 1. Vol.1. 2013/2014. p.64-86.
- IRALA, V. *Sora, a senhora é brasileira? : o 'nativo' na Linguística Aplicada*. In: PINTO, C.; _____ (orgs.). *Um dossiê de estudos linguísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009. p. 181-205.
- JORDÃO, C; MARTINEZ, J. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C; BRAGA, D; CALDAS, R. (orgs.). *Práticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015. p.61-88.
- LEFFA, V; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____; _____ (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MANCA, S., RANIERI, M. Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, v.29, p.487-504, 2013.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2 ed. Barcelona: Ariel, 2005.

MOTA, S.; IRALA, V. Oportunidades na formação de professores de espanhol como língua adicional. In: Lucielena Mendonça de Lima. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol*. 1. Campinas: Pontes, 2014, v. 34, p. 91-110.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Saúde Pública*, São Paulo, v.29, n.4, 1995.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. V.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em 01 maio 2015.

ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. <www.revel.inf.br>.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHROEDER, D. Aprendizagem colaborativa da língua italiana em diferentes contextos. In: ROTTAVA, L. et al (orgs.). *Reflexões em Linguística Aplicada: a formação do professor de línguas e a prática em sala de aula*. Campinas: Pontes, 2015. p. 113-122.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura. In: ASSIS-PETERSEN, A. (org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.165-196.

SOUSA, G.N. Espanhol: “língua de cultura”, mas qual não é? O aprendiz brasileiro entre as línguas: espanhol e inglês. In: CELADA, M.; FANJUL, A.; NOTHSTEIN, S. (orgs.). *Lenguas en un espacio de integración*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p.67-84.

SPIEGEL, A. *Docente protagonista: docente compositor*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas*. Bagé: UNIPAMPA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)*. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

Biodatas.

Biodata de los organizadores

Antonio Messias Nogueira da Silva se licenció en Letras lengua española por la *Universidade da Amazônia –UNAMA–* (2002) y en Letras lengua portuguesa por la *Universidade Federal do Pará – UFPA* (1999). Posee Maestría en Lingüística por la *UFPA* (2005) y Maestría en Enseñanza del ELE por la Universidad de Alcalá de Henares (2011). Se doctoró en Análisis del Discurso y sus Aplicaciones a la Enseñanza del ELE, por la Universidad de Salamanca (2011). Trabajó como profesor de lengua española de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la *UFPA*, Belém, (2006-2015). Actualmente, es profesor de lengua española de la *Universidade Federal da Bahia – UFBA*, Salvador. Además, actúa como profesor y tutor del Postgrado en *Língua e Cultura* (PPGLinC) de la *UFBA*. Por lo general, su labor docente e investigadora gira en torno a la enseñanza de los aspectos lingüísticos y pragmáticos del español, tales como, los marcadores del discurso, análisis de la conversación, géneros y secuencias discursivas, elementos extralingüísticos (gestos y paralinguaje) y análisis de unidades didácticas de manuales de ELE.

Gretel Eres Fernández se doctoró en Educación por la *Faculdade de Educação* de la *Universidade de São Paulo – FEUSP* (1998) y realizó estudios postdoctorales en la Universidad de Murcia (2009), España. Es docente jubilada de la *Faculdade de Educação – FEUSP*, donde actuó, desde 1988, en el curso de Licenciatura en español y también en el Postgrado (área de formación de profesores de español así como de portugués lengua extranjera), en el que todavía ejerce actividades de docencia e investigación. Frutos de esa labor son la publicación de varios artículos, capítulos de libros y de diversos libros – didácticos y de apoyo pedagógico (en coautoría). Es, además, colaboradora del MEC, donde fue consultora de las *Orientações Curriculares-Ensino Médio-Espanhol*, publicadas en 2006. Actualmente, coordina el Grupo de Investigación *Enseñanza y Aprendizaje de Español* certificado por el *CNPq-USP*.

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista se licenció en Letras por la *Universidade de São Paulo – USP*. Posee Maestría en Letras (Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana) y en Educación por esta misma Universidad. Es doctora en Lingüística, por la *Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP–* y realizó estudios postdoctorales en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (2009-2010). Fue profesora de lengua española y su didáctica en la *Universidade Federal do Ceará – UFCE* (2003-2015). En 2015 se trasladó a la *Universidade Federal da Bahia – UFBA*, donde actúa como formadora de profesores de español en el Departamento de Letras Románicas. Es profesora de los cursos de posgrado de la *UFCE* y de la *UFBA*. Fue coordinadora del curso de Letras, jefa de estudios y coordinadora del Programa de Posgrado en la *UFCE*. Dirige el grupo de investigación del *CNPq Práticas identitárias e formação de professores de espanhol em contextos de (super)diversidade*. Se dedica a la investigación en Lingüística Aplicada, en especial, a temas relacionados con la enseñanza, con el aprendizaje de lenguas y con la formación de profesores, con énfasis en cuestiones sobre identidades, representaciones, pedagogía crítica y multiliteracidades.

Biodata de los autores

Antonio Ferreira da Silva Júnior tiene Licenciatura en Letras portugués/español *Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*, Especialización en Lengua Española con Fines Específicos para Lectura – *UERJ*, Maestría y Doctorado en Letras Neolatinas –*UFRJ*– y Postdoctorado en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje *Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP*. Es investigador del área de Lingüística Aplicada y Estudios Culturales, con énfasis en los siguientes temas: narrativas docentes y formación de profesores de Letras español en los Institutos Federales. Fue profesor de Didáctica de Español de la *UFRJ* y, actualmente, es profesor de lengua española en el *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ*, actuando en el Grado de Lenguas Extranjeras Aplicadas y en el Postgrado de Enseñanza de Lenguas Adicionales.

Carlos Cernadas Carrera posee Doctorado en Letras, área de Estudios Lingüísticos, por la *Universidade Federal do Pará – UFPA*– (2014), realizado bajo la modalidad de cotutela de tesis con el Programa de Doctorado en Lingüística y sus Aplicaciones de la Universidad de Vigo (España). Posee Máster en Lingüística y sus Aplicaciones por la Universidad de Vigo (2011). Actualmente, trabaja como profesor de lengua española en la *UFPA*, Campus de Belém, y coordina, en esta misma institución, el Laboratorio de Enseñanza y Aprendizaje de LE (LABENALE), que integra las actividades de enseñanza, investigación y extensión de la Facultad de Letras Extranjeras Modernas – *FALEM-UFPA*.

Daniel Mazzaro tiene Maestría en Lingüística del Texto por la *Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG*– y Doctorado en Lingüística del Discurso por esta misma universidad; en este curso desarrolló investigación sobre las performatividades de hombres homosexuales en relatos de vida y perfiles de un sitio *web* de citas *gay* desde una perspectiva brasileña y argentina. Es profesor de lengua española de la *Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG*, donde ha desarrollado y dirigido investigaciones sobre enseñanza de gramática, análisis de libros de texto, marcadores del discurso y análisis del discurso desde la perspectiva de la Semiolingüística.

Fabício Paiva Mota es doctorando en Lingüística y Lengua Portuguesa de la *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP*, Campus de Araraquara. Posee Maestría en Letras por la *Universidade Federal de Roraima – UFRR*– (2014); Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la *Facultade 7 de Setembro* (2011) y Licenciatura en Letras portugués/español y sus respectivas literaturas por la *Universidade Estadual de Ceará* (2004). Actualmente es profesor de la *UFRR*, donde actúa en el Curso de Letras lengua española. Fue coordinador de los cursos de Letras (2014-2016) y Especialización en Enseñanza de Lengua Española y Literaturas Hispánicas (2014-2016) en la *UFRR*. Es representante de lengua española de la *UFRR* en el Programa Idiomas sin Fronteras – MEC. Es investigador del Grupo de Investigación de Análisis y Descripción de Lenguas Naturales – *UFRR*.

Gregorio Pérez de Obanos Romero es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto (Bilbao, España). Doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza

del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Profesor de español lengua adicional del Ciclo Común de Estudios y del Curso de Letras español y portugués como lengua extranjera en la Universidad de Integración Latinoamericana – UNILA. Entre sus áreas de interés se encuentran la didáctica del español lengua adicional a aprendices brasileños, la producción de materiales y recursos didácticos específicos para este contexto, así como la formación docente y el desarrollo profesional en español como lengua adicional.

Janderson Martins dos Santos es licenciado en Letras lengua portuguesa por la *Universidade Federal do Pará –UFPA–* (2004) y en Letras lengua española por la *Universidade da Amazônia –UNAMA–* (2006). Posee Maestría en Letras por la *UFPA* (2010). En esta misma institución realiza estudios de doctorado en Letras, en la línea de investigación *Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações*. Su investigación se ocupa de los efectos que la pluralidad lingüístico-cultural de los aprendientes puede tener en las prácticas de enseñanza de profesores de lenguas extranjeras. Es profesor de la *Faculdade de Letras* de la *UFPA* y actúa, principalmente, en la enseñanza de español como lengua extranjera, portugués como lengua extranjera y lingüística. Actualmente, es coordinador del Curso de Licenciatura en Letras lengua española del *Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR)*, en el estado de Pará.

Juan Pablo Martín Rodrigues es profesor de la *Universidade Federal de Pernambuco –UFPE–* en el área de enseñanza de lengua y literaturas en lengua española. Posee Doctorado en Teoría de la Literatura – *UFPE*, Maestría en Letras – *UFPE*, Licenciatura en Letras portugués/español – *UFPE–* y Grado en Derecho por la Universidad de Burgos (España), convalidado en la *UFPE*. Actúa en el área de formación de profesores de español, literatura latinoamericana, literatura colonial y lengua y cultura hispánicas, principalmente en las siguientes áreas: formación de profesores de español, literaturas en lengua española, literatura colonial hispanoamericana y TICs para la enseñanza del español. Coordina el grupo de investigación *Libertadores de América: Abreu e Lima e a pós-colonialidade latino-americana*. Actualmente, es presidente de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Pernambuco y coordinador del curso de licenciatura en Letras español EaD – *UFPE*. Además, es Vice-coordinador de la licenciatura en Letras español presencial – *UFPE*.

Leticia Rebollo Couto es profesora de Lengua y Literatura Española de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*. Posee licenciatura en Letras por la *Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC–* (1989), Maestría en Lingüística por esta misma universidad (1994) y Doctorado en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Estrasburgo (1999). Su línea de investigación gira en torno a los estudios de lenguas extranjeras modernas, y actúa, sobre todo, con portugués de Brasil, español segunda lengua o lengua extranjera, pragmática, fonética experimental, prosodia y sociolingüística. Asimismo, más recientemente, se ha dedicado a los estudios de la traducción referentes al par lingüístico portugués-español.

Maristela da Silva Pinto es profesora de lengua española de la *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ*. Es miembro del grupo de investigación *Variación y Uso* (VARIUS) y líder de la línea de investigación *Prosodia y enseñanza de ELE*

(ProELE). En sus actividades de investigación, estudia la interfaz entre percepción y producción oral en las variedades del español: énfasis en los estudios prosódicos de aprendices de ELE. Coordina el área del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*, en el sub-proyecto de español de la *UFRRJ*. Actuó como vice-coordinadora de los cursos de Letras de la *UFRRJ*, de agosto de 2011 a agosto de 2013. Además, posee Grado en Letras portugués/español por la *UFRJ* (2001), Maestría y Doctorado en Letras Neolatinas por la *UFRJ* (2004, 2009, respectivamente).

Patricia Neyra es licenciada en Letras lengua portuguesa y lengua española por la *Universidade Federal de Alagoas –UFAL–* (2004-2009). Posee Maestría en Letras Estudios Lingüísticos por la *Universidade Federal do Pará –UFPA* (2012-2014). Es profesora de la *UFPA*, Campus Castanhal-Pará, donde actúa en el área de Letras español como lengua extranjera (ELE).

Renata Martuchelli Tavela es profesora de lengua española del *Colegio Estadual Prefeito Mendes de Moraes* (SEEDUC-RJ), posee Maestría en Literatura Portuguesa por la *Universidade Estadual do Rio de Janeiro –UERJ*, Especialización en Enseñanza de lenguas extranjeras con énfasis en español por el *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca –CEFET/RJ–* y Grado en Letras, portugués/español por la *UERJ*. Tiene experiencia en academias de enseñanza de lenguas y en escuelas de la red privada de enseñanza. Ha sido ponente en diversos simposios del área de enseñanza de español. Desarrolla y mantiene el *Blog Piénsalo bien en E/LE*, divulgando unidades didácticas para clases de español como lengua extranjera/adicional.

Roberta Amendola posee licenciatura en Letras portugués/español por la *Universidade de São Paulo –USP*, postgrado *latu sensu* en Enseñanza de español para brasileños por la *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP–* y Perfeccionamiento para Ejecutivos del Mercado Editorial por la *Fundação Instituto de Administração/Universidade de São Paulo/Câmara Brasileira do Livro –FIA-USP/CBL*. Tiene experiencia en el área de edición de libros didácticos, sobre todo en materiales para enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Es autora y editora de obras didácticas y de lectura para la enseñanza de ELE. Actualmente, cursa Maestría en el programa de Postgrado en Educación de la *Faculdade de Educação –FEUSP-USP*. Es Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje de Español, del *CNPq*, y del grupo de estudios sobre creatividad en la práctica educacional, el *The C Group*, de Inglaterra.

Tiago Alves Nunes se licenció en Letras portugués/español por la *Universidade Federal do Ceará –UFCE–* y obtuvo la Maestría en Lingüística por esa misma institución. Se dedica a los estudios de Lingüística Aplicada, en especial, a los relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje del español, multiliteracidades, representación social e ideologías. Es profesor de lengua portuguesa en la enseñanza secundaria (SEDUC/Ceará) y profesor del curso de Letras portugués/español del Instituto Virtual de la *UFCE*, donde actúa en la Educación a Distancia en el sistema de tutoría.

Valesca Brasil Irala estudió Profesorado en Letras portugués/español en la *Universidade da Região da Campanha* (Bagé/RS/Brasil), Especialización en lengua española, Maestría y Doctorado en Lingüística Aplicada en la *Universidade Católica de Pelotas*

(Pelotas/RS/Brasil) y posdoctorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay. Es docente de la carrera de Profesorado en Letras (Lenguas Adicionales – inglés y español) y en la carrera de postgrado (Maestría en Enseñanza de Lenguas – modalidad profesional) en la *Universidade Federal do Pampa –UNIPAMPA/Bagé/Brasil*. Sus intereses de investigación actuales son: formación docente, producción de materiales didácticos, suficiencia lingüística y evaluación en la enseñanza de lenguas.

