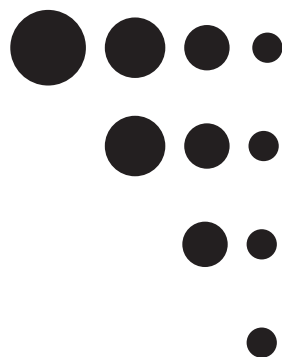


Formación de profesores de lengua española:

una reflexión
sobre las prácticas
docentes



Organizadores

Flávia Farias de Oliveira | Juan Pablo Martín

Formación de profesores de lengua española:

una reflexión sobre las prácticas docentes

Organizadores

Flávia Farias de Oliveira

Juan Pablo Martín



Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero de Barros Marques

Pró-Reitor de Extensão: Prof. Edilson Fernandes de Souza

Diretora de Extensão Acadêmica: Maria Christina de Medeiros Nunes

Diretora de Extensão Cultural: Prof. Marcos Galindo

Coordenador de Gestão da Extensão: Demócrito José Rodrigues da Silva

Coordenador de Gestão da Informação: Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

Coordenadora de Gestão Organizacional: Eliane Aguiar

Coordenadora de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual: Jowania Rosas de Melo

Diagramação:

Priscila Vitalino

Capa:

Priscila Vitalino

Coordenação Geral:

Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

Revisão:

Os textos são de responsabilidade dos autores.

Impresso nas oficinas gráficas da Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20, Cidade Universitária, em 2013.

Diretora da Editora: Profa. Maria José de Matos Luna

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

F723 Formación de profesores de lengua española : una reflexión sobre las prácticas docentes / Flávia Farias de Oliveira, Juan Pablo Martín (organizadores). – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
140p. : il.

Textos em português e espanhol.
Vários autores.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-85-415-0384-6 (broch.)

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Professores de espanhol – Formação. 3. Prática de ensino. I. Oliveira, Flávia Farias de (Org.). II. Martín Rodríguez, Juan Pablo (Org.).

468.24

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-236)

Apresentação

A reunião de artigos aqui apresentada forma parte dos principais temas estudados no âmbito dos estudos linguísticos, da formação de professores e do ensino de língua espanhola no Brasil no ano de 2013. A presente coletânea constitui uma antologia que pretende ampliar as discussões sobre os referidos temas, sendo o primeiro livro desta antologia dedicado à literatura latino-americana do século XX. As discussões fomentadas nesta antologia resultam de um conjunto de apresentações realizadas no XV CBPE - Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, celebrado na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, em julho deste ano. Pretende-se com esta coletânea dar continuidade às discussões realizadas durante o Congresso com a leitura e os ecos que a mesma produz, sobretudo no que concerne à formação de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e suas práticas docentes.

Esta parte da antologia se inicia com a reflexão trazida por Cícero Miranda, no artigo de título *As competências sociocultural e discursiva como parte de uma formação inicial inclusiva de professores de E/LE*, que tem seu foco no processo de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. O referido trabalho discorre sobre como os professores de E/LE podem lidar com o ensino, concebendo os discentes como sujeitos imersos em um universo sociocultural, de acordo com os postulados da Pragmática, os quais buscam ler o mundo segundo as múltiplas formas de expressão humana.

Ainda fomentando reflexões sobre a formação de professores de E/LE no Brasil, tem-se o trabalho de Giselle da Motta Gil, cujo título é *Entrevista com o colega de licenciaturas da UERJ: um olhar sobre a formação de professores*. Neste artigo, a autora toma como suporte teórico os postulados da Análise do Discurso de base enunciativa para discorrer sobre de que forma os discursos acerca da Reforma do currículo do curso de Letras na UERJ, em 2006, afeta o processo de formação de professores de E/LE na referida instituição.

Ivan Vale de Souza também discorre sobre a formação de professores de E/LE no Brasil. Em seu artigo de título *O papel da educação a distância na formação do professore de língua espanhola: utopia ou realidade?*, o autor se centra nos desafios que constituem formar professores a partir da Educação a Distância (EaD) e do uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) atrelados ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Sobre o mesmo tema versa o trabalho de Maria Camila Bedin e Marília Pelissari, de título *Alumno a Distancia: ¿Secundario o Protagonista?*, contribuindo para a ampliação dos estudos sobre EaD, recente modalidade de ensino que conquista cada vez mais espaço no sistema de ensino brasileiro.

No artigo *La performance en la enseñanza de E/LE en universidad: el protagonismo discente en la formación de pesquisadores en la graduación de Letras*, Tânia Diôgo traz um relato de experiência docente com graduandos do curso

de Letras/Espanhol da FALUB - Faculdade Luso-Brasileira. No referido trabalho, instiga-se uma discussão acerca da necessidade de se formar professores que não se desprendam do fazer científico, ou seja, investir na formação de professores/pesquisadores.

No que tange às práticas docentes, Daniel Mazzaro e Paula da Costa Souza, em *Os conectores para além do texto: propostas de atividades para o ensino médio*, trazem propostas didáticas que abordam aspectos formais da língua, especificamente conectores em língua espanhola, como elementos linguísticos que se relacionam e orientam inferências com aspectos que não formam parte da materialidade da língua. Os autores propõem um trabalho de leitura e análise dos gêneros textuais, concebidos como discurso, que permita estabelecer relações com as representações sociais que ganham forma no texto, a partir da análise dos conectores.

Maria Rita Castro de Lima e Souza, em *Letramento en la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria: contribución de una lectura crítica y para la formación de la ciudadanía por medio del cuento literario*, se centra nas orientações de parâmetros curriculares brasileiros para promover uma discussão acerca do processo de Letramento na formação de alunos do ensino médio brasileiro. Tal processo se realiza através da literatura, aspirando à formação de leitores críticos em língua espanhola e na formação de alunos/cidadãos.

Também no concernente às práticas docentes, Roberto Matos e Rosângela Rebouças discorrem sobre as inter-relações entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, no trabalho de título *El horno no está para bollos: análisis de expresiones idiomáticas relacionadas con la crisis económica en España*. Segundo os autores, tais relações podem estabelecer-se a partir do desenvolvimento da competência lexical, pensada em termos fraseológicos, especificamente, no trabalho com expressões idiomáticas relacionadas com o atual momento sócio-histórico vivido na Espanha: a crise econômica.

Sonia Croveto, no artigo *El cuento y la noticia: lecturas entrecruzadas*, discorre sobre como a leitura dos gêneros textuais ‘conto’ e ‘notícia’, próprios de ambientes discursivos distintos: a literatura e a imprensa, são tratados na sala de aula de maneira dissociada. Por conseguinte, Croveto postula sobre a necessidade do entrecruzamento destes dois gêneros de modo que tal relação produza um diálogo significativo para o aluno/leitor de E/LE, auxiliando assim na produção de sentidos.

Em *A representação do negro nos livros didáticos de língua espanhola recomendados pelo MEC*, Josane Silva Souza promove uma reflexão sobre como os livros didáticos de E/LE têm tratado a identidade negra, a partir da implementação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório, nas escolas de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo assim para ampliação da formação cidadã dos alunos de E/LE. A autora analisa, em uma coleção de livros didáticos de E/LE, de que forma o negro está representado, se tal representação está em consonância com o que exige a lei 10.639/2003.

Verônica Rangel, em *Las identidades en la frontera Estados Unidos-México y sus aspectos psico-sociolingüísticos*, aborda conceitos antropológicos de transculturação para refletir teoricamente sobre a configuração da identidade mestiça representada no conto *Paletitas de guayaba*, de Erlinda Gonzáles-Berry. Analisa-se, também, como esta configuração se materializa na variante da língua espanhola falada na região fronteira entre os Estados Unidos e o México.

Esperamos com esta amostra do que atualmente se está discutindo no âmbito do ensino de língua espanhola no Brasil contribuir para que esta área se fortaleça cada vez mais, ocupando seu lugar no sistema educacional brasileiro de maneira consistente.

Flávia Farias de Oliveira

Juan Pablo Martín

As competências sociocultural e discursiva como parte de uma formação inicial inclusiva de professores de E/LE

Cícero Miranda
Universidade Federal do Ceará

Introdução

Os questionamentos insertos neste trabalho tiveram início no ano de 2010, a partir de nossa experiência como formadores de professores de espanhol, no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

Com relação a essa prática como formador de professores, passamos a testemunhar o modo como os futuros docentes lidam com o ensino de línguas. Víamos, nesse contexto, futuros professores reproduzindo enfoques de ensino, cujas teorias (ou pelo menos algumas delas) que lhe embasavam as propostas encontram-se em sistemas filosóficos datados do século XIX, como o Humanismo. Esse testemunho passou a gerar em nós a inquietação em compreender o que estava por trás dessas ações. Das inquietações descritas, gerou-se o estudo que redundou, inicialmente em nosso trabalho de mestrado (MIRANDA, 2012), no atual de doutorado, um projeto de pesquisa sobre materiais didáticos e, finalmente, neste artigo.

Como dissemos, nossas discussões têm se centrado em tentar compreender melhor a formação e professores de E/LE, desde o que importa questionar em termos de sua formatação junto a Instituições de Ensino Superior (IES), até o que subjaz a essa atividades, especificamente, as ideologias que estão por trás dos entendimentos feitos em torno de conceitos cruciais como: língua, ensino e aprendizagem.

Neste contexto, como já descrito, emergem as abordagens de ensino que se constroem, a seu turno, a partir das considerações teórico-filosóficas que lhe servem de base, para a construção de modelos de ensino, de definição do papel do professor, do aluno, da língua mesma e da forma como seu ensino e aprendizagem devem ser conduzidos em sala de aula.

Dito isso, cabe explicar que este trabalho tem o objetivo de reflexionar sobre a importância das competências sociocultural e discursiva, como componentes de uma competência comunicativa, para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira, no âmbito de uma proposta de bases comunicativas de ensino, a partir da revisão dos referenciais teóricos adotados, bem como da apresentação de uma proposta de atividade de ensino de E/LE que contemple tais pautas e parâmetros de atuação.

No que diz respeito às bases teóricas, revisaremos os elementos centrais das proposições pragmáticas de linguagem dentro do que delinea Rajagopalan (2010), Wittgenstein (1999), Searle (2002) e Austin (1990), evidenciando o elo dessa teoria com as bases propostas para a abordagem comunicativa e, como decorrentes destas, da competência comunicativa, apresentada por Hymes (2009), Gargallo (2010) e Bordería (2005), no sentido de construir uma proposta de formação inclusiva de professores de E/LE, em consonância com o que preveem documentos oficiais como **o parecer CNE/CES 492/2001 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES) no âmbito de atuação do Ministério da Educação (doravante MEC), onde encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas por aquele fórum consultivo e deliberante para os cursos de Letras do país e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante, OCEM).**

Contextualização teórica

Nos anos 70, em reação a uma concepção de ensino de idiomas baseada no reconstrucionismo, que deu origem às propostas audiolingual e audiovisual, surge a abordagem comunicativa, baseada no ideário progressista, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011).

Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na Abordagem Tradicional, a Comunicativa sugere um anticentralismo da gramática ou da estrutura frástica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado Comum Europeu.

Almeida Filho (2011) lista as características da abordagem, além daquela já indicada no parágrafo anterior sobre a gramática, segundo as quais, o professor deverá ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos arrolados.

As características explicitadas pelo autor também suscitam outra discussão, aquela iniciada por Wittgenstein (1999), quando elaborou “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? – O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso? (p. 30)”; ampliada por Austin (1990), ao afirmar que “Dizer é fazer” e por Searle (2002) ao listar os atos ilocucionários (LEVINSON, 2001). E como bem chama a atenção Rajagopalan (2010), ao discutir os aspectos sociais da Pragmática, afirma que cabe perguntar como abordar racionalmente as questões inerentes ao uso da linguagem sem primeiro reconhecer a inerente dimensão social das mesmas. Ou seja, quando a discussão da construção dos significados da linguagem extrapolaram as discussões da estrutura e centralizaram no uso, na interação. Se retermos a lista elaborada por Almeida Filho (2011), perceberemos a influência desses pensamentos na construção da abordagem comunicativa.

Nas asserções de Mascia (1999), encontramos que o papel do professor é afetado por essa nova posição: ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no estruturalismo e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (*Ibid.*, p. 125). Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática. Muitos docentes compreendem e articulam conceitos da abordagem comunicativa, mas recaem em atitudes e práticas próprias da abordagem tradicional, como discutiremos mais adiante.

Seguindo a linha de pensamento da descrição das bases comunicativas de ensino de idiomas, no bojo delas, e como consequência das mesmas, apresenta-se o conceito de competência, distinguindo-se das propostas anteriores e delineando-se, agora, como uma competência comunicativa.

Para Escandell (2011), competência linguística é o conhecimento interiorizado que um falante tem de uma língua; este conhecimento estabelece as pautas que guiam sua atuação comunicativa. Chomsky (1970), por sua vez, compreende competência linguística como a capacidade que o falante tem de, a partir de um número finito de regras (Gramática Gerativa), produzir um número infinito de frases (MIRANDA, 2012, p. 103).

Já no que se refere à competência comunicativa, Escandell (2011) a associa à ideia de atuação e a define como a capacidade de usar a língua de acordo com uma situação real, de uso em um contexto explicitado. Como os professores relacionam o conhecimento, em sua maioria, ao uso do idioma (compreensão, audição, leitura, escrita), percebemos que sua representação se volta para um conhecimento do ato interacional, ou seja, de uma competência comunicativa.

De acordo com Hymes (2009), em cujas propostas se baseia Gargallo (2010), se trata da competência relacionada com quando falar, quando não e de quê, com quem, onde, em que forma. O conceito de competência comunicativa se liga, como vamos demonstrando, a uma filosofia que compreende a aprendizagem da língua em uso, através da comunicação, da interação.

Na perspectiva de que a competência comunicativa articula saberes que extrapolam apenas o nível de conhecimento gramatical, Canale (1983) propõe que a competência comunicativa se divida em: (1) Subcompetencia gramatical; (2) Subcompetencia sociolingüística; (3) Subcompetencia discursiva e (4) Subcompetencia estratégica.

Para Hymes (2009) e Gargallo (2010), a competência sociolingüística é uma habilidade relacionada com a adequação do comportamento lingüístico ao contexto sociocultural; implica um conjunto de saberes – saber fazer e saber estar – que interveem em todo ato de comunicação: saber o que é próprio do universo cultural da comunidade na qual nos encontramos.

Observa-se, outra vez, a aproximação com as teorias pragmáticas de linguagem, uma vez que, para os autores citados anteriormente, a língua forma parte do sistema cultural e adquire significado próprio como expectativa de

comportamentos compartilhados, como conjunto de técnicas de comunicação e estruturas linguísticas que são parte do conhecimento social transmitido através de processos linguísticos de socialização. A cultura, por tanto, supõe um processo de interação dos seres humanos, de significados compartilhados tendente à configuração de sistemas simbólicos (SÁNCHEZ LOBATO, 1999).

Assim, no processo de aprendizagem de uma língua é imprescindível conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na qual essa língua exerce como veículo de comunicação (GARGALLO, 2010).

Já a sub-competência discursiva se refere à habilidade para levar a cabo diferentes tipos de comunicações ou discursos, sejam orais ou escritos. Para isso, deverá ter: Coesão (o modo como as frases se unem); coerência (a relação entre significados dentro de um texto); adequação (Garantir que o registro utilizado seja o adequado de acordo com a situação comunicativa) e; correção (o uso do código em todos os planos da descrição pragmalinguística) (GARGALLO, 2010).

Discussão do tema

Como dissemos na introdução deste artigo, uma das inquietações que nos motivaram a desenvolver pesquisas na área de formação de professores de E/LE, além, obviamente de se tratar de nosso ofício profissional, foi o fato de percebermos em muitos dos nossos alunos, a aplicação de um modelo de ensino centrado, sobretudo, no desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, o que acabou por desvendar-se mais explicitamente com os resultados encontrados no trabalho de mestrado, já referenciado anteriormente, cujos resultados nos levaram a perceber, pelo menos no grupo de professores estudado, uma repetição desse entendimento, ou seja: que para ensinar línguas é necessário conhecer seus elementos linguísticos em primeiro lugar¹.

O entendimento de Gargallo (2010) é o mesmo ao ressaltar que durante décadas a competência gramatical foi o único objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (método de gramática e tradução; métodos de componente estrutural): se tratava de que o aluno fosse capaz de dominar o funcionamento do sistema linguístico em cujo processo de aprendizagem se encontrava imerso.

Nesse sentido, a aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona, apoiando-se em dados e na experiência profissional, que no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas,

1 Para mais aprofundamento sobre a pesquisa, sugerimos a leitura completa do trabalho, disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9137

principalmente do inglês, que substituíra o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Para Almeida Filho (2011),

[...] quando o ensino reconhecido no horizonte como comprometido com o uso [...] pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (p. 98)

Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na L1 (*Ibid.*, p. 98 – 99).

Essa explicação parece ser a mais plausível para explicar o posicionamento aparentemente paradoxal de professores, como os investigados por nós (MIRANDA, 2012), uma vez que, em suas falas, por inúmeras vezes, eles fazem alusão a aspectos próprios da abordagem comunicativa, como a interação e o uso real da língua, mas negam esse entendimento, ao revelar uma representação diversa daquela, centrada no estudo estrutural do idioma. O que parece estar acontecendo é o que aponta Almeida Filho (2011), em sua análise, ou seja, que haja a intenção de propor ações tanto de ensino como de formação, baseadas na comunicação, mas um desvio dessa intenção na orientação das práticas.

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por outros professores, ao admitir que não conseguem desvencilhar-se do ensino da gramática, embora acredite que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbraassem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?” (MIRANDA, 2012)². Ou daqueles que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática cultural (BLUM-KULKA, 2008; BORDERÍA, 2005), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do

2 Trecho de entrevista, retirado de MIRANDA (2012) (quadro 13, Apêndice I).

idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] Conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura”³.

As ponderações apresentadas por Almeida Filho (2011) oferecem uma aclaração sobre o entendimento dos dados obtidos em nossas investigações, uma vez que se baseiam em argumentações sólidas e centradas na comparação da prática efetivada pelo ensino de idiomas no Brasil nas últimas quatro décadas.

Cabe anotar, contudo, que a voz do autor não está sozinha em suas afirmações. Schmitz (2007) afirma que

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...] Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As considerações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007) ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante à abordagem comunicativa como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas aponta para a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano.

Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações e com os dados analisados. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que essas constatações apontam para caminhos já sondados pela LA e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

Nesse intuito, este trabalho, visa, como já dissemos, fazer algumas considerações em torno das sub-competências sociocultural e discursiva, ambas negligenciadas ao longo dos anos, pelos modelos apresentados e que, no entanto, aparecem, como parte fundamental na construção de uma competência comunicativa e, no âmbito da formação e professores, de uma formação inclusiva, a partir da qual, formemos não apenas sujeitos que reproduzam comportamentos ou automatizem reações, mas que ajam de forma crítica sobre seu fazer e desenvolvam seu trabalho de forma articulada com o idioma em uso, inserindo-se

3 Trecho de entrevista, retirado de MIRANDA (2012) (quadro 13, Apêndice I).

no mundo como cidadãos desse meio, em sua plenitude: agindo e modificando-o.

Nesse sentido, a contribuição de uma abordagem comunicativa de ensino e, consequentemente, de formação de professores, apresenta-se com considerável relevância no sentido de expandir os horizontes dessa formação, buscando realizá-la de uma maneira mais consolidada com o contexto de uso da língua espanhola.

Em consonância com essa visão, cabe mencionar a visão governamental, evidenciada a partir de documentos oficiais, editados por órgãos consultivos e executivos, ligados ao Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), através do parecer CNE/CES 492/2001, emitido por aquele fórum consultivo e deliberante. Além desse parecer, há outros, complementares a ele, que o corrigem e o complementam. Tanto as diretrizes citadas como os pareceres podem ser acessados pela página eletrônica do MEC⁴. Estão disponíveis também as consultas sobre aspectos mais específicos dos itens expostos, propostos por instituições de ensino superior, que buscam regulamentar as diversas atividades por elas desenvolvidas consortes às diretrizes do ministério.

Como órgão governamental, colocado na estrutura do poder governamental como o mais alto de execução de ações educacionais do poder executivo, o MEC detém a autoridade legal para autorizar, avaliar e reconhecer os cursos de Letras em todo o país. Consideramos que, de acordo com as propostas sobre o controle do poder feitas por van Dijk (2008), que indicam a ascendência de setores dominantes na sociedade sobre outros, as ideias insertas nas diretrizes elaboradas e validadas pelo MEC revestem-se de valor de instrumento coercitivo sobre as ações daquelas instituições e das pessoas que nelas atuam. De tal forma que, se um curso for avaliado, e não cumprir a série de critérios impostos por aquele órgão governamental, corre o risco de ser fechado ou de não poder receber mais alunos em suas salas de aula.

Conforme o exposto, a análise dos elementos conceituais que regem as colocações inseridas nos documentos oficiais do MEC nos permitem depreender conceitos elaborados sobre a formação de professores de idiomas.

Posto isso, cabe dizer que o MEC estabelece através do parecer CNE/CES 492/2001 um perfil do egresso idealizado para os cursos de Letras no Brasil. O documento respeita a autonomia da universidade para a definição do que essa fará para viabilizar a consecução das diretrizes, mas traça, em linhas gerais, sua configuração. Lê-se o seguinte, no item “Perfil dos Formandos”⁵:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações

4 www.mec.br

5 Os destaques são nossos.

com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

De acordo com o exposto, podemos apontar uma aproximação dessa visão à abordagem comunicativa, na medida em que evoca elementos próprios daquela concepção de ensino de idiomas, tais como o contexto de uso da língua e sua aplicação nas interações sociais reais e da competência linguística baseada nas habilidades (orais, auditivas, leitoras e escritas) que se ligam ao ideário da abordagem, de ensino do idioma voltado para a comunicação.

A reflexão que propusemos no item passado em torno de uma semelhante aproximação das construções teóricas da Pragmática, filosoficamente iniciadas por Wittgenstein (1999), seguidas e aprofundadas por teóricos como Searle (2002) e Austin (1990) também cabem aqui.

Ao lermos na citação que os professores deverão entender a linguagem **nos contextos oral e escrito, de maneira a se tornarem conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, podemos depreender uma visão pragmática de entender a linguagem. Lembramos que, de acordo com Wittgenstein (1999), a linguagem se constrói através de “jogos” efetivados na interação, já que o falar é “parte de uma atividade ou de uma forma de vida (p. 35)”, em que há uma multiplicidade desses “jogos”. Mais adiante, Searle (2002) e Austin (1990) delinearão uma teoria de Atos de Fala, explicando que esses jogos de interação comunicativa de que falava Wittgenstein (1999) dão conta de um sem número de situações que contribuem para a construção do significado das palavras, numa perspectiva centrada no uso.**

Podemos considerar, assim, que as ideias contidas nas considerações feitas no parecer do CNE, **apontam para uma teoria de língua e ensino anteriores, seja ela filosófico-educacional, nas bases definidas na abordagem comunicativa, seja linguístico-pragmática, conforme o proposto pelos teóricos citados.**

Discutidas as bases teóricas e contextualizado o assunto, podemos seguir para o que no motivou desde o princípio, indicar a contribuição das competências sociocultural e discursiva, como parte de uma formação inicial inclusiva de professores de E/LE.

Considerações finais

Kant (2006), ao discutir sobre a consciência voluntária das próprias representações, afirma que o esforço para chegar a ser consciente das próprias representações é ou atenção ou abstração de uma representação de que sou consciente. A informação se coaduna muito bem com o que vimos discutindo até aqui. Ora, é exatamente esse sujeito “consciente”, o defendido pela pragmática. É o sujeito da pragmática um sujeito consciente, uno e social, ao mesmo tempo, na medida em que partilha de alguma forma, do conhecimento de mundo, a que pertence. Esses conhecimentos de certos padrões institucionalizados permitem que ele compreenda que alguns enunciados têm o valor de verdade, dentro de certos contextos. Para além da institucionalidade, é o sujeito capaz de interagir com seus interlocutores, fazendo implicaturas conversacionais, a partir de frases e sentenças (que usam verbos em suas estruturas) que podem, além de dizer, dar indicações de ações. Emergindo uma teoria de atos de fala, que indicam, por sua vez, uma existência na língua, da qual faz uso o sujeito, de estruturas que além de dizer, propõem ou indicam ações. Relacionando, ainda, com o que diz Kant (*Ibid.*), a aproximação é impressionante:

Aquele que se põe diante do espelho como se quisesse julgar a si mesmo pelo que ali vê, ou que fala como se ouvisse falar a si mesmo (e não meramente como se um outro o ouvisse), é uma espécie de ator. Ele quer representar e forja uma aparência de sua própria pessoa; por isso se se percebe seu esforço, ele perde prestígio nos juízos dos demais, porque suscita a suspeita de ter intenção de enganar. (p. 32).

É esse sujeito, consciente dos elementos da língua, que os articula em favor do que deseja exprimir e significar, que vemos emergir não só das propostas pragmáticas, mas, conforme demonstramos anteriormente, também, das propostas comunicativas de ensino de línguas, que daquelas se aproximam. Finalmente, ao trazer para a realidade brasileira, conforme os parâmetros governamentais discutidos, aproxima-se, finalmente, das políticas linguísticas de governo, para o ensino de LE.

Ler o mundo de maneira a interpretá-lo em sua inteireza, de forma a compreender as múltiplas formas de expressão (linguísticas e não linguísticas), articular esse conhecimento para engendrar o próprio discurso, para a construção de seu significado, de maneira a articula-lo com o entorno sócio-cultural, deve ser objetivo no ensino de E/LE. Por consequência, deverá estar inserido na formação do professor de E/LE.

Entendemos a formação inclusiva, necessário esclarecer, como aquela descrita nas OCEM, em que:

Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (BRASIL, 2006, p. 29)

Dessa forma, como também assevera Cassany (2006), que o professor formado seja capaz de distinguir as linhas, as entrelinhas e por detrás das linhas, de forma a penetrar na opacidade da linguagem, compreendendo-a e utilizando num meio sociocultural complexo conforme se lhe impõem. Cujos meandros da linguagem exigem um estudo que transpõe o nível literal e gramatical (não o excluindo, é sempre importante ressaltar) e avança na complexidade que lhe é característica.

A contribuição de uma formação que vislumbre tais aspectos vai, muito mais além do que aqui discutimos, ela alcança elementos que ainda estamos por alcançar, uma vez que a aplicação de tais parâmetros é, sem dúvida, desafio constante no contexto de formação de professores de E/LE no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

BAPTISTA, L. M. T. R. Representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, nº 42, p. 107-123, 2003.

_____. **Representações sobre o outro - o estrangeiro na mídia** Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso ALED 2011, 01 a 04 novembro de 2011, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

BLÛM-KULKA, S. Pragmática del discurso. *In*: VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2012

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)

CASSANY, D. **Tras las líneas – sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. London: University College London for the Pragmatic Theory Online Course, 2004.

HYMES, D. **Acerca de la competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 2009.

KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

SANCHEZ LOBATO, J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. In: **Carabela 45. Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid: SGLE, 1999.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudo das teorias dos atos de fala**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

VAN DIJK, T. A. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008b.

WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

Entrevistas com o colegiado de licenciaturas da UERJ: um olhar sobre a formação de professores

Giselle da Motta Gil (PG-UFF/ IFRJ-Campus Volta Redonda)

Introdução

Este artigo se propõe a apresentar minha comunicação oral junto à mesa “Reflexões sobre a formação do professor de espanhol: o papel das universidades e associações de professores”, realizada no XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. Minha apresentação tratou da pesquisa de mestrado que desenvolvi no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, expus algumas reflexões teóricas e trechos de análise das entrevistas realizadas com membros do Colegiado das Licenciaturas da UERJ (CL), seguidos de alguns comentários sobre alguns resultados que obtivemos em nossa investigação.

Ao iniciar o mestrado deparamo-nos com uma realidade que trouxe mudanças significativas aos cursos de Licenciatura de todo o país, mais especificamente, na formação do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), profissional do qual desejava me aproximar: a implantação em 2006, no Instituto de Letras da UERJ do novo currículo estabelecido pela Reforma das Licenciaturas, processo que se insere em um contexto maior de desenvolvimento de novas políticas em diversas esferas do sistema educacional brasileiro, iniciados no fim da década de 90 a partir da publicação da LDB/96.

A partir desse contexto de Reformas das Licenciaturas em diferentes Instituições, e da apresentação dos resultados dos debates ocorridos via Colegiado de Licenciaturas na Deliberação nº 21/2005⁶, a UERJ realizou mudanças significativas na organização de seus cursos de Licenciatura, que não foram compreendidas por muitos dos docentes e profissionais envolvidos na formação dos professores. Constatou-se um aumento muito grande da carga horária desses cursos, sem que houvesse um entendimento da comunidade acadêmica sobre essa modificação e que resultados ela traria para a formação do licenciando.

Com isso, optamos por focar nossa pesquisa na formação do professor, para entender melhor como se desenvolveu a discussão para que ocorressem as mudanças nos cursos de Licenciatura da UERJ. Assim, poderíamos perceber a polêmica instaurada no espaço de discussão para adequação da Universidade ao estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), as vozes que tiveram poder

6 A Deliberação UERJ nº21, de 28 de setembro de 2005 institui o programa UERJ de Formação de Professores para a Educação Básica, como afirmamos, ela expressa o resultado das discussões ocorridas nas reuniões do Colegiado de Licenciaturas da UERJ.

naquele momento e o espaço destinado às discussões filosóficas relacionadas aos cursos de Licenciatura. Ao refletir sobre essas questões, buscamos compreender os sentidos de Licenciatura, construídos pelo Colegiado de Licenciaturas da Instituição, a partir das mudanças promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.

Para isso, decidimos aproximar-nos das discussões ocorridas para implantação da Reforma, buscando mais informações relativas às transformações ocorridas na formação do professor na UERJ a partir de 2006, quando entra em vigor a nova organização dos cursos de Licenciatura. Assim, procuramos os documentos que compuseram a Reforma, arquivos das reuniões do Colegiado, documentos que informassem o papel dado às Unidades Acadêmicas envolvidas na formação do professor e as novas ementas dos cursos de Licenciatura. Dessa forma, tomamos conhecimento do processo nº 5389/2005, no qual se encontram as novas cargas horárias, ementas, programas e fluxogramas propostos pela Universidade para os cursos de Licenciatura em Letras. Outra informação que tivemos⁷ foi a de que todos os documentos relativos às reuniões do Colegiado haviam se perdido no incêndio ocorrido em setembro de 2007. Nesse momento, entendemos que houve uma discussão anterior à publicação da Deliberação UERJ nº 21/2005 que precisava ser resgatada, o que nos levou a uma mudança no rumo de nossa pesquisa, optamos pela realização de entrevistas com membros do Colegiado das Licenciaturas (CL) da UERJ, já que foram esses que, com a publicação das Resoluções do CNE, já citadas, foram convocados a discutir e estabelecer as bases para a implantação da Reforma das Licenciaturas na Universidade, que culminou com a publicação da Deliberação nº 21/2005.

Constatando a importância das discussões ocorridas no Colegiado para a nova organização da Licenciatura na UERJ e que as reuniões se configuraram como espaço de constituição de polêmicas, definimos como objetivo desta pesquisa observar, a partir da análise dessas entrevistas, modos de constituição de sentidos de Licenciatura no âmbito dessa Reforma. Assim, buscamos responder as seguintes perguntas:

1. A partir da fala dos entrevistados do Colegiado de Licenciaturas, que sentidos de Licenciatura, Prática e Estágio, se instituem discursivamente?
2. De que modo múltiplas vozes que atravessam a fala dos entrevistados participam no estabelecimento desses sentidos?

Para responder a essas questionamentos, foi preciso observar o processo de constituição da heterogeneidade enunciativa em suas falas, com o propósito de identificar que vozes tinham poder naquele espaço discursivo e como se definiu o papel do Colegiado no momento dos debates para a adequação da UERJ ao que foi proposto pelo MEC.

⁷ Essa informação nos foi apresentada por uma funcionária da Sub-Reitoria de Graduação da UERJ e confirmada pelo coordenador do Colegiado na época dos debates sobre a Reforma.

Referencial Teórico

Como aporte teórico de nossa pesquisa consideramos as contribuições da Análise do Discurso de base enunciativa (AD), que apresenta a importância do estudo das produções verbais relacionadas às suas condições sociais de produção, dessa forma, elas são entendidas como discursos. Nessa perspectiva, os sentidos são construídos a partir da interação entre coenunciadores, que ocupam posições sócio-históricas determinadas, a compreensão de sentidos só pode ser pensada dentro de um contexto, pois a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado. Assim, o termo “discurso” e seu correlato “análise do discurso” se referem a esse modo de apreensão da linguagem (MAINGUENEAU, 1997).

A AD defende que o discurso não é um sistema de ideias nem uma totalidade que pode ser decomposta mecanicamente, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação. Diante disso, essa perspectiva teórica aponta para a necessidade de se unir a uma discursividade o dito e o dizer, o enunciado e a enunciação (MAINGUENEAU, 2008a).

Outra contribuição da AD que consideramos em nossas análises é a noção de sujeito, que não se refere a sujeitos individualizados, compreendidos como aqueles que têm existência empírica na sociedade, mas sim um sujeito histórico, com existência no social, que pode ser apreendido através de seus discursos, já que estes expressam esse lugar que ele ocupa no mundo (FERNANDES, 2008). Assim, quando tratamos dos Enunciadores das entrevistas, estamos nos referindo a essa concepção de sujeito heterogêneo, constituído por diferentes vozes que expressam a realidade histórica e social na qual ele está inserido.

Quando analisamos as formas de constituição da heterogeneidade no discurso dos entrevistados, consideramos também as pesquisas de Authier-Revuz (1998). A autora afirma que há duas formas de heterogeneidade: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. A constitutiva é elaborada a partir do princípio de que um discurso é sempre heterogêneo, ou seja, se constitui por meio de um debate com a alteridade independentemente de qualquer traço visível de citação ou alusão. A mostrada é a manifestação explícita da enunciação do outro, recuperável a partir de uma diversidade de fontes de enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998) e é descrita “como formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso (Idem, 1990, p. 26).”

Em nossa pesquisa, consideramos a importância de se identificar o lugar de onde fala o Enunciador (no nosso caso, os entrevistados) e que vozes ele traz para seu discurso. Pois com essas vozes, vêm as palavras, o estatuto desse outro enunciador, um modo de enunciação, já que é por meio desses elementos que a alteridade se manifesta e que rompe a continuidade do discurso (MAINGUENEAU, 2008b).

A partir desse entendimento, buscamos as formas de atualização da heterogeneidade discursiva, por meio da “inclusão de formas mais ou menos clara, do discurso do outro no fio condutor daquele que enuncia (SANT’ANNA,

2004, p. 159).” Com isso, interessa-nos observar as manifestações do Discurso Relatado (DR), compreendido como “uma enunciação sobre outra enunciação; põem-se em relação dois acontecimentos enunciativos, sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante (MAINGUENEAU, 2002, p. 139)”. Entendemos que refletir sobre os sentidos produzidos pela apresentação do discurso do outro é importante, pois esse recurso tem uma função na construção de sentidos dos discursos, já que o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido, por exemplo, o lugar de representante de sua Unidade Acadêmica no CL, não cita quem deseja, da forma que deseja, são as imposições ligadas a esse lugar discursivo que vão regular sua citação e definir quais são as vozes “citáveis” naquele momento (MAINGUENEAU, 1997).

Partindo do objetivo de buscar modos de constituição de sentidos de Licenciatura no âmbito da Reforma das Licenciaturas e de esclarecer questões sobre como se iniciou o processo de Reforma na UERJ, elaboramos um roteiro de entrevista assumindo a perspectiva de Daher (1998) e Rocha *et all* (2002). Entendemos a elaboração do roteiro como um procedimento que vai além da sua simples realização, já que nele problematiza-se a elaboração das entrevistas no contexto da pesquisa acadêmica. Assumindo essa perspectiva teórica, nos afastamos da ideia da entrevista pensada como instrumento de coleta de uma verdade absoluta.

A entrevista foi dividida em três blocos temáticos e mais um construído apenas para a entrevista com a representante do Instituto de Letras: (1) Caracterização do CL (2) Dinâmica do trabalho do CL (3) Contribuições/decisões do CL (4) A Reforma no IL. Essa organização foi decidida ao refletirmos sobre nosso objetivo inicial para a realização das entrevistas, contribuir para a análise dos documentos que compuseram a Reforma no IL.

Discussão

Realizadas as entrevistas⁸ e com as mudanças nos nossos objetivos iniciais de pesquisa, buscamos nesse material, pistas que pudessem nos levar a uma compreensão dos modos de constituição dos sentidos de Licenciatura no discurso dos membros do Colegiado, que como já afirmamos, eram os representantes de cada Unidade envolvida com a questão de formar professores para atuar na Educação Básica. Observarmos também as vozes de poder naquele espaço discursivo e como se definiu o papel do Colegiado no momento dos debates para implantação da Reforma.

Para iniciar nossas análises, dividimos as entrevistas em blocos de acordo com o tema “Licenciatura”. Relacionado a essa temática, temos informações relativas ao papel do CL e às discussões sobre a organização da Licenciatura ocorridas no momento de adequação da UERJ ao que foi estabelecido pelo Ministério da Educação, por meio das Resoluções do CNE. Como subdivisão desse tema central

8 Devido aos nossos objetivos de pesquisa, não utilizamos nenhuma técnica específica ou programa para transcrição das entrevistas.

consideramos também os fragmentos que abordavam a questão do “Estágio e Prática Pedagógica”. Cabe destacar, que essa divisão do *corpus*, está relacionada aos objetivos da nossa pesquisa e não com as perguntas da entrevista.

Assim, por meio da observação dos sentidos produzidos pela presença de diferentes marcas linguísticas, que apontam para a heterogeneidade dos discursos, analisamos a construção de sentidos atribuídos à Licenciatura na fala dos membros do CL.

1º bloco: Licenciatura⁹

O papel do Colegiado

1) Em 2001 saiu a deliberação do CNE. Foi a deliberação do CNE que determinou que o Colegiado, que atribuiu ao Colegiado a essa função né... Quer dizer, foi por causa da publicação dessa deliberação que o Colegiado de Licenciaturas, que já existia e tinha, enfim, o ritmo de atividades, enfim... ele passou a ter que examinar também, essa questão da mudança de licenciaturas na UERJ. Mas o Colegiado existia antes disso (E1-L 46-50).

2) O Colegiado praticamente redigiu a redação [da Deliberação 21/2005], o Colegiado é um órgão consultivo ele não é executivo, então na medida que ele é consultivo, ele passou para a Sub-Reitoria de Graduação e ela foi praticamente aprovada na íntegra daí. Então a formatação daquela Deliberação, ela se deu com a divisão planejada de licenciaturas (E2-L 61-64).

3) A Deliberação que foi assinada não foi a Deliberação que nós aprovamos, teve uma “canetada” aí no final da história... Então... o Colegiado teve muitas cicatrizes. Toda a parte da Faculdade de Educação que não tinha sido aprovada no Colegiado, porque a Faculdade de Educação em algum momento acabou não colocando aquilo, ela foi uma “canetada”. E a gente discordou daquela forma, porque todas as discussões se encaminhavam para uma redução de Módulo da Educação (E1-L 600-605).

Discussão de licenciatura

4) (...) porque eu acho que... não eu não acho, acho que aqui eu não preciso nem modalizar.... É assim a licenciatura ainda é vista como uma coisa menor na Universidade. Não preciso modalizar... porque ela é vista como uma coisa menor... O professor que trabalha com o aluno que vai ser professor, o aluno em serviço, enfim... tem tantos nomes para isso; ele ainda é visto como alguém que faz um trabalho menos importante na Universidade... quando ele é comparado

⁹ Visando respeitar a identidade dos sujeitos entrevistados, optamos por nomeá-los “Enunciadores” (daqui em diante “E”), sendo cada um deles representado por um número. Decidimos, para este artigo, numerar também os fragmentos que selecionamos para apresentação das análises, pela ordem em que foram introduzidos em nossos comentários.

com aquele professor que tem um percurso mais voltado para uma pesquisa de laboratório por exemplo, um laboratório tecnológico... ou uma pesquisa mais de livro... mais... de publicação... O professor que trabalha com a licenciatura ele é visto como alguém que trabalha com uma coisa menor...tá... Isso... acho que aí a gente teria que resgatar muitas coisas...isso não é uma característica só da UERJ. Acho que é uma questão...talvez de se pesquisar... (E1- L 266- 276).

No fragmento 1, o E1 continua atribuindo ao MEC, representado pelo CNE, a responsabilidade por desencadear o processo da Reforma. Nesse momento ele põe em evidência mais uma vez, a ideia de que as discussões sobre Licenciatura se iniciaram por uma determinação do MEC (CNE), isso se comprova pela inclusão do Intertexto¹⁰ marcado pela estrutura “determinou que”. Ao eleger um verbo como “determinou” para introduzir a voz do MEC em seu discurso, o E1 busca marcar que as mudanças na Licenciatura não ocorreram por um ato voluntário da Universidade, mas por uma “determinação” desse Ministério.

Ainda nesse fragmento, o E1 procura reformular seu discurso (“Quer dizer”), marcando a necessidade das informações serem melhor explicadas, para que seu co-enunciador possa entender de quem era responsabilidade naquele momento de discussão das mudanças nos cursos de Licenciatura. Com isso, identificamos o que Authier-Revuz (1998) define como não-coincidência interlocutiva, ou seja, há uma informação que não é imediatamente partilhada entre os interlocutores, mas que precisa ser aclarada: o fato de não ter sido o Colegiado que estabeleceu a necessidade de serem feitas mudanças nas Licenciaturas.

No fragmento 2 o Enunciador busca valorizar o papel do CL, apresentando as informações relativas a uma de suas ações e a sua posição na Universidade, como uma verdade, isenta de qualquer marca opinativa: “O Colegiado praticamente redigiu a redação [da Deliberação 21/2005]”; “o Colegiado é um órgão consultivo”; “ele passou para a Sub-Reitoria de Graduação e ela foi praticamente aprovada na íntegra daí”.

No fragmento 3 se instaura de forma clara o embate com o dito no fragmento 2, por meio da negação (“A Deliberação que foi assinada não foi a Deliberação que nós aprovamos”) das informações apresentadas pelo E2: “O Colegiado praticamente redigiu a redação [da Deliberação 21/2005]” (fragmento 2). Dessa forma, fica em suspenso a veracidade da informação sobre a contribuição do CL para a elaboração da Deliberação UERJ nº 21/2005.

O E1 continua (fragmento 3), se opondo também, a voz do Coordenador da CL (fragmento 2) ou até mesmo a voz dos órgãos a que o CL estava subordinado (Sub-Reitoria de Graduação e Conselhos Superiores da Universidade), que afirma que a parte da Faculdade de Educação expressa na Deliberação foi toda aprovada pelo CL: “Toda a parte da Faculdade de Educação que não tinha sido aprovada no Colegiado, porque a Faculdade de Educação em algum momento acabou não colocando aquilo, ela foi uma “canetada”.

10 Consideramos estar diante do Intertexto, quando o Enunciador traz uma voz documental, que assume a posição de sujeito do enunciado. Quando deparamo-nos com o Intertexto, focalizamos a fonte enunciativa, constituída no caso dessa pesquisa, por documentos oficiais do MEC. Optamos por entender como introdutores desse recurso discursivo, a própria menção ao documento legal seguido de um verbo de caráter prescritivo.

No fragmento 4, o E1 começa se expressando por meio de um Discurso Indireto¹¹ “eu acho que...”, interrompe o dizer, e nega sua própria modalização: “aqui não preciso nem modalizar” e apresenta como uma verdade uma informação impactante: “a licenciatura ainda é vista como uma coisa menor na Universidade”. Com isso, a polêmica sobre o espaço destinado à formação do professor vem à tona, ainda que se atribua à “Universidade” a responsabilidade por essa visão minimizada da Licenciatura e não fique claro em que Unidade específica seria identificado esse posicionamento. Nesse momento, o E1 desenvolve seu discurso, reformulando-o na tentativa de explicar, que ainda que exista “tantos nomes” para definir a atividade do profissional que trabalha com a Formação de Professor na Instituição, este é um ofício de pouco valor na sociedade. Nesse momento, deparamo-nos com o que Authier-Revuz (1998) define como uma não-coincidência entre as palavras e as coisas. Ou seja, ao utilizar a expressão “tem tantos nomes para isso” o E1 marca seu desejo de deixar claro que, embora exista um espaço para a Licenciatura na Universidade, perceptível pelas inúmeras designações que temos para essa atividade de formar professores, não é um espaço de poder, de valor social.

2º Bloco: Prática Pedagógica/Estágio

5) (...) o Colegiado está devendo ainda, a questão de fazer uma redistribuição mais lógica sobre a prática de estágio dentro da UERJ, porque isso não avançou, isso ainda tem uma super discussão dentro do Colegiado, o Colégio de Aplicação tem um entendimento sobre o estágio, a gente tem outro e aí acabou que não avançou, até porque a Universidade não está dando suporte pros supervisores de estágio e pros alunos irem pras escolas (E2- L 78-83).

No fragmento 5, o E2 entra em embate com a informação que foi apresentada no trecho citado do artigo 10 da Deliberação 21/2005 quando diz: “a Universidade não está dando suporte pros supervisores de estágio e pros alunos irem pras escolas”. Assim, ele procura mostrar que o estabelecido na Deliberação da UERJ não está sendo cumprido como deveria e que a questão dos estágios não está tão organizada como fica apresentada nesse documento oficial:

Artigo 12 - Os discentes inscritos nas turmas das disciplinas de Estágio Supervisionado deverão ter encontros regulares com os respectivos professores, organizar o planejamento de aulas, elaborar material didático-pedagógico e executar atividades variadas em sala de aula a serem definidas pelos respectivos supervisores. (UERJ, Deliberação nº 21/2005)

11 No Discurso Indireto, o enunciador reformula as palavras do discurso do outro e usa suas próprias para o dizer pertencente a outro momento de enunciação (SANT’ANNA, 2004). Bakhtin (2006, p. 162) chama a atenção para o fato de que “o emprego do discurso indireto implica a análise da enunciação simultânea ao ato de transposição e inseparável dele”, dessa forma, a análise e o posicionamento daquele que apresenta a outra voz é o ponto crucial do discurso indireto.

Conclusões

Os resultados deste estudo sinalizam embates, sobre o papel do CL no processo de Reforma e na elaboração da Deliberação nº 21/2005 e se a UERJ está ou não preparada para discutir as mudanças necessárias na organização dos cursos de Licenciatura.

Ficou explícita a preocupação com os espaços que seriam ocupados por cada Unidade a partir da Reforma, isso se faz presente também no texto Deliberação nº 21/2005, que teve alguns de seus artigos trazidos para nossas análises. Como resultado disso, tem-se o acréscimo de horas dos cursos de Licenciatura, sem uma reflexão filosófica sobre que professor a UERJ pretende formar com essa nova estrutura de seus Cursos de Formação de Professor. Esse apagamento das reflexões de carácter filosófico, se expressa de igual modo, no texto da Deliberação que institui o Programa UERJ de Formação de Professores.

Contudo, merece destaque alguns avanços e melhorias ocorridas nos cursos de Licenciatura da UERJ após a Reforma, identificados em nossas análises, como a organização de carga horária, distribuída entre os Institutos Básicos, a Faculdade de Educação e o CAP. Isso distribui melhor os papéis de cada Instituto para a formação do professor e altera o modelo tradicional (3+1) ainda presente em muitas Instituições. Com essa mudança, os Institutos Básicos, na medida em que são obrigados a assumir disciplinas específicas de formação docente e até mesmo os estágios, são levados a desconstruir a concepção de que a atuação na licenciatura é um aspecto residual e inferior, frente à complexidade da formação em Bacharel.

Por todo o exposto, desejamos com artigo, poder contribuir para a produção de saberes sobre a formação do professor, sobretudo, no âmbito da UERJ. Pois pensamos ter sido possível demonstrar que nessa tensão entre o que foi dito e que foi silenciado, temos uma Licenciatura ainda muito atrelada a questões de carga horária, em detrimento da reflexão sobre o papel ocupado pelo professor na sociedade atual.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. (1998): As não-coincidências do dizer e sua representação metenunciativa- estudo linguístico e discursivo da modalização autonímica. Em: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras Incertas – As não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp. 13-28.

BAKHTIN, Mikhail. (2006): *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed.. São Paulo: Hucitec.

FERNANDES, Claudemar A. (2008): *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz.

MAINGUENEAU, Dominique. (1997): *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes/ Ed. da Unicamp.

_____. (2008a): *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2008b). *Gêneses dos Discursos*. São Paulo: Parábola Editorial.

RIO DE JANEIRO, Deliberação nº 21, de 28 de setembro de 2005. Institui o Programa UERJ de Formação de Professores para a Educação Básica, alterando o Programa UERJ de Formação de Professores para o Ensino Básico. Universidade do Estado Rio de Janeiro, 2005.

ROCHA, Décio; *et al.* (2004): A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. Em: *Polifonia: revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem-mestrado*, nº8, Cuiabá: Editora UFMT. p. 161-180.

SANT'ANNA, Vera L. A. (2004): *O Trabalho em Notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo: Educ.

O papel da educação a distância na formação do professor de língua espanhola: utopia ou realidade

Ivan Vale de Sousa¹²

Unidade Educacional Jonas Pereira de Melo

Resumo

O presente artigo parte de uma investigação bibliográfica de autores que abordam a temática da formação de professores e dos recursos tecnológicos característicos da Educação a Distância, objetivando a discussão e a reflexão do papel dessa modalidade de ensino e aprendizagem no processo de formação do professor de língua espanhola apresentando através dos recursos tecnológicos uma possibilidade de desenvolver a aprendizagem na concepção dos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender que essa modalidade de ensino oferta aos envolvidos no processo de aprendizagem. A revisão literária que fundamenta e contribui com a presente discussão parte da reflexão e abordagem de autores, como: Landim (1997), Beherens (2004), Schlemmer (2005) dentre outros que além de abordarem acerca da Educação a Distância também propõem reflexões acerca do papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na aquisição do conhecimento na formação de professores. Como metodologia foi realizada uma investigação pela literatura especializada sobre a temática em livros e sítios especializados sobre a formação de professores de espanhol e sua relação com a Educação a Distância. Para o presente artigo os resultados partem da discussão e reflexão que se objetiva pontuar em relação à formação do professor de língua espanhola e tais resultados se demonstram como as possibilidades intermediadas pelos elementos que constituem a Educação a Distância. É abordado ainda no atual artigo o conceito de Educação a Distância sob algumas abordagens diferentes, mas apresentando pontos comuns além da utilização dos recursos tecnológicos utilizados pelas instituições que oferecem cursos de formação de professores nessa modalidade, além da importância dos recursos humanos como o papel do tutor presencial como elemento fundamental na formação do professor. Nesse sentido, espera-se que artigo busca suscitar além da discussão e da valorização da formação nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação de Professor; Recursos Tecnológicos.

12 Curso especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília – UBN. Possui graduação em Letras: Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS e Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. É professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Unidade Educacional Jonas Pereira de Melo em Parauapebas – Pará.

Introdução

A Educação a Distância tem representado um salto para o processo educacional no Brasil oportunizando a concretização do sonho de muitas pessoas na formação de um curso a nível superior. Com o avanço das tecnologias a Educação a Distância – EAD tem se caracterizado como uma forma de ensino inovador e prático e isso tem tornado os cursos nessa modalidade uma constante.

Na EAD o aprendiz não é mais aquele que apreende o conhecimento de forma passiva, mas o que participa, interage e debate sobre sua forma de conceber o aprendizado. É ainda, aquele que utiliza os recursos tecnológicos disponíveis para aprender e consequentemente aprimorar suas descobertas diante da nova realidade a qual estar inserido.

O cenário da formação docente é permeado por desafios e o papel da Educação a Distância é propor tais desafios de forma que o professor em formação utilize as possibilidades de aprendizagem e crie os mecanismos de construção do próprio conhecimento e superação dos empecilhos encontrados durante seu processo formativo.

A presente investigação parte da fundamentação de alguns autores, como: Landim (1997), Beherens (2004), Norte (2005), Schlemmer (2005) dentre outros, os quais apresentam pontos importantes e norteadores à discussão acerca do papel da Educação a Distância e seus recursos na formação do professor.

A educação à distância: conceitos e discussões

A formação de professor é uma ação que acontece na interação com o outro, no relato de experiências e na troca de conhecimentos, entretanto quando esse profissional cursa uma graduação à distância é um dos pontos instigantes, logo, parte-se de alguns questionamentos, tais como: qual é a concepção do professor formado nessa modalidade? Como se dar a formação do professor de Língua Espanhola no ensino a distância?

A Educação a Distância tem se mostrado como espaço de aprendizagem e de rompimento de barreiras geograficamente falando. A EAD tem tornado acessível o ensino no país para todos aqueles que almejam se profissionalizarem. Mas o que de fato é essa modalidade educacional que ultrapassar barreiras, rompendo com os paradigmas tradicionais?

O Decreto nº 2.494/98 da Presidência da República, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, traz em seu primeiro artigo a definição que,

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem de ensino, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, art. 1º)

Outro conceito de Educação a Distância é definido por Keegan (1991) sendo,

[...] a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização. (apud ALVES, 2011, p. 85)

A Educação a Distância parte da intencionalidade da aprendizagem em diferentes contextos sociais. Nessa modalidade de ensino, o aprendizado ganha características peculiares a cada região. A ampliação do conhecimento intermediado pela EAD perpassa pela minimização da distância geográfica. Tal modalidade educacional não conhece limites, representando a quebra de barreiras, a ultrapassagem de fronteiras e a oportunidade de formação a todos os sujeitos que se propõem ao referido desafio: formar-se na EAD.

Na concepção da Educação a Distância os recursos tecnológicos assumem a função de recursos metodológicos, entretanto se estabelece uma diferença entre os termos *estudo* e *educação a distância*.

O termo ensino está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo educação a distância refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento. (LANDIM, 1997, p. 10)

Um dos pontos positivos apresentados pela Educação a Distância são as possibilidades de acesso à informação por pessoas de diferentes localidades. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem, formação, reabre a discussão acerca da aquisição de habilidades diferenciadas que a modalidade em questão exige, assim como o domínio das ferramentas tecnológicas utilizadas.

A EAD é uma alternativa tecnológica e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de educação e que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da sociedade tecnológica é, sem dúvida, uma alternativa de grandes potencialidades, no sentido de facilitar o acesso a uma melhor qualidade, ultrapassando as barreiras de tempo e espaço. (MATA, 1995)

A educação superior a partir do final do século XX tem sido tema de destaque nas discussões acerca da Educação a Distância e esta tem contribuído significativamente com a formação de professores. Na atualidade o panorama do ensino superior provoca reflexões acerca da democratização do ensino à distância, assim como a forma de conceber a prática educativa na perspectiva das tecnologias, utilizadas como estratégias didático-pedagógicas na EAD.

Um aspecto peculiar na promoção da Educação a Distância diz respeito sobre a qualidade dessa oferta na formação e na transformação da realidade social dos envolvidos. Diante do cenário da educação na contemporaneidade, na Educação a Distância o papel de quem forma e dos formandos são ressignificados, uma vez que os espaços e os tempos possibilitam outras formas de experimentações. Nessa perspectiva, o conhecimento, o desenvolvimento científico e as tecnologias contemporâneas influenciam na aquisição de novas habilidades educacionais.

Desde o surgimento da Educação a Distância as diferentes tecnologias, características de cada período e incorporadas a essa modalidade de ensino, contribuíram para determinar os suportes fundamentais das propostas de ensino e aprendizagem. O processo de educar na modalidade a distância é bastante complexo, pois sua implementação parte da escolha criteriosa dos meios tecnológicos considerando a possibilidade de acesso dos envolvidos aos recursos tecnológicos pré-estabelecidos.

O desafio é entender a importância da adequada utilização das tecnologias de informação e de comunicação, acompanhada de uma nova visão paradigmática da educação, como um processo dinâmico, interativo, coletivo, criativo e multimidiático, permeada pela intenção pedagógica em toda e qualquer ação proposta. (FARIA: MARQUES: COLLA, 2003, p. 244)

A utilização de recursos tecnológicos na oferta da Educação a Distância demonstra-se como potencial às novas possibilidades de cultura educacional que resgata e ao mesmo tempo reforça a aprendizagem centrada no educando. Nessa vertente o trabalho pedagógico é mediado pelas possibilidades de utilização da tecnologia na formação do ensinante e do aprendente.

A EAD constitui-se ainda, a partir de situações inovadoras, às quais são apresentadas aos envolvidos, uma vez que na aprendizagem à distância o processo de ensino e aprendizagem também acontece sob a perspectiva do processo participativo, coletivo e criativo. A ação de aprender é um processo que acontece nas relações e com o outro, não é ato solitário, mas uma ação solidária num ambiente em que as ações são compartilhadas.

Na perspectiva da EAD, a aprendizagem perpassa pelas interações que se desenvolve o conhecimento coletivamente, ou seja, parte da capacidade de cada um aprender e quais mecanismos, recursos ou metodologias são utilizados para propiciar a aprendizagem dos envolvidos. Aprender significa participar desse processo e ser desafiado por ele, pois “aprender é sempre uma ação compartilhada,

ocorrendo em uma situação dinâmica de coeducação e cooperação, na qual todos são simultaneamente professores-e-alunos” (FRANCIOSI; MEDEIROS; COLLA, 2003, p. 132).

Dessa forma, a aprendizagem na modalidade a distância exige dos envolvidos o compromisso com a proposição dos desafios, a abertura de horizontes para lidar com o novo e a familiarização com os recursos tecnológicos caracterizadores do processo aquisitivo de novas habilidades. Logo, a aprendizagem na EAD deve estar pautada na interação com o outro, na construção da autonomia e na utilização das tecnologias como caminho para uma aprendizagem eficaz.

O professor de língua espanhola em formação e os recursos didático-tecnológicos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabeleceu que a partir de 2006 só devem ser admitidos no contexto escolar professores com nível superior. Tal exigência criou uma busca pela formação de professores leigos¹³ que já estavam no exercício da profissão como também das pessoas que almejavam e almejam exercer a docência.

A referida preocupação constitui-se como um reflexo do movimento pela busca de qualificação, caracterizados por avanços científicos e tecnológicos em detrimento da valorização do conhecimento. Nesse sentido, a Educação a Distância tem contribuído significativamente com a promoção e a democratização do ensino e consequentemente do conhecimento. Além da formação, graduação, a educação continuada na formação do professor tem se tornado uma constante, inclusive no que se refere aos avanços tecnológicos e sua inserção nas instituições educacionais.

A formação de professores parte da perspectiva de uma ação baseada na reflexão e na realidade do docente em formação. Esse processo é compreendido como facilitador das ações de ensinar e aprender, propiciando através da efetivação de sua prática inovadora incentivo à leitura de mundo e contribuições significativas para a própria vida. Nessa vertente, a formação de professores é concebida na construção do conhecimento como algo inacabado, ou seja, é necessário aprender e reaprender sempre.

Nos últimos anos a formação de professores tem tido uma atenção especial tendo em vista que o exercício da sala de aula é compreendido de forma prático-dialógica do professor em formação. Para tanto, o professor em formação, precisa assumir uma postura crítico-reflexiva, pois ao saírem dos muros da universidade precisam assumir o papel de mediador do conhecimento no novo desafio que se propuseram. E na concepção da formação de professores de língua espanhola na modalidade a distância, como acontece? É possível? Quais recursos contribuem com essa formação? Quais as habilidades a formação a distância desperta no futuro

¹³ Professor leigo é compreendido como aquele profissional no exercício da docência somente com nível de formação de magistério.

professor de espanhol? Como acontece o processo aquisitivo das habilidades linguísticas?

Os cursos de licenciatura na modalidade a distância são uma realidade e a oferta dessa formação é cada vez maior devido às ações e políticas públicas promovidas pelo Ministério da Educação – MEC e da oferta também de universidades particulares para a educação básica. A oferta de um curso formativo nessa modalidade e com qualidade perpassa por um planejamento criterioso, assim como o acompanhamento assíduo dos proponentes pode favorecer a uma formação significativa.

Em relação à Educação a Distância ainda é perceptível à descrença nos cursos realizados no formato EAD. Na realidade o que torna a aprendizagem significativa não é somente ser atendido com boa estrutura tecnológica ou recursos humanos, mas o compromisso do professor-formando com o então desafio de aprender. Nesse sentido, os cursos na formação do professor de língua estrangeira, enfatizam,

[...] o conteúdo (aprender a língua-alvo ou aprender a usar atividade em sala de aula) de modo segmentado. Isto é feito sem considerar o aluno desde o início do curso como um professor em formação [...]. Não há espaço nesses cursos para a reflexão sobre a prática, mesmo porque, na maioria das vezes essa prática em sala de aula é reduzida a algumas poucas horas-aulas para a avaliação do aluno-professor. (CAVALCANTI, 1999, p. 180)

A chegada à universidade é motivada além da busca por uma formação a qual dará prestígio social ao formando, é impulsionada também pelo desafio de tornar o profissional qualificado. São muitas as expectativas criadas por ele em relação à própria formação, assim como as competências a ser desenvolvidas durante os saberes e atitudes construídos.

A formação do professor de língua espanhola na Educação a Distância fundamenta-se na busca de saberes por intermédio da habilidade leitora. Nessa modalidade o professor-formando é um pesquisador ativo-reflexivo acerca da própria formação dentro do processo de aprendizagem cooperativa. Logo, deve está centrada,

[...] na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano [...]. Acrescenta-se também que [essa aprendizagem] fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito [...]. (MOITA LOPES, 2002, p. 134)

A língua estrangeira na formação de professores deve ser considerada a partir das práticas sociais e no contexto da relação com a língua materna durante o processo de aquisição, sendo que a função da língua materna é imprescindível para a compreensão e assimilação da língua estrangeira. Nesse sentido, o professor em formação em língua estrangeira deve “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

Esse contato permite aprender com o jeito de ser dos envolvidos no processo de formação docente. Ter acesso à informação e poder agregar ao currículo o domínio de uma língua estrangeira significa adquirir habilidades linguísticas no novo idioma em discussão, além de fazer uso do discurso com as devidas adequações na variedade comunicativa da língua aprendida.

No exercício da Educação a Distância, o professor de língua espanhola busca conhecer e aprender acerca do idioma como futuro profissional ressignificando a sua ação numa prática docente e fundamentada para a aprendizagem do educando como agente crítico-reflexivo.

A formação do professor de espanhol na EAD passa pela perspectiva da aprendizagem cooperativa/ colaborativa e pela aprendizagem constante (formação continuada), pois nessa modalidade cada sujeito contribui com o aprendizado do outro e ao mesmo tempo todos aprendem juntos. Assim, o professor em formação e consciente da importância do papel que irá assumir na sociedade, reflete sobre o fazer pedagógico. Essa reflexão repensa a formação de professores de língua espanhola fundamentando-se nos quatro pilares da aprendizagem ao longo da prática docente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos a para formular juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, com agir nas diferentes circunstâncias da vida. (BEHERENS, 2004, p. 82)

Os quatro pilares exige daquele em formação a mudança de posturas, principalmente o professor de línguas, tornando-se um pesquisador reflexivo e não o detentor do conhecimento. Nesse sentido, os quatro pilares na formação do professor de língua espanhola na Educação a Distância tem a função de prepará-lo para ser criativo, autônomo, crítico, questionador, participativo e agente transformador de realidades sociais.

A oferta de um curso a distância pautada na formação de professores é rica pela possibilidade de aprendizagem que o profissional adquire como a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, uma vez que prepara o professor em formação para enfrentar os desafios com as tecnologias no contexto da escola comum. Por conseguinte, verifica-se que as aprendizagens

intermediadas pelos recursos tecnológicos caracterizam-se como experiência de mudanças da prática pedagógica e ampliação das possibilidades de investigação do conhecimento.

Os cursos de formação inicial e continuada de professores possibilitarão não apenas uma formação em exercício e em larga dimensão, mas também uma prática docente em que estejam presentes de forma associada à pesquisa, a extensão e o ensino. Ou seja, por meio da EAD, pode-se criar uma rede de aprendizagem significativa na qual o professor, o tutor, o professor-aluno interagem constantemente, vivenciando experiências inter e multidisciplinares, de construção coletiva e individual do conhecimento, desenvolvendo com potências e habilidades, atitudes e hábitos, relativos, tanto ao estudo e à profissão quanto a sua própria vida. (MOTA, 2009)

Outro aspecto característico da Educação a Distância na formação do professor de língua espanhola é a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem caracterizam-se como a transformação de um espaço de informação em um local social, um espaço em que todos os envolvidos no processo formativo compartilham informações, aprendizagens e interagem entre si.

A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA passa pelo conceito de um simples conjunto organizado de endereços eletrônicos com diversificados recursos de interatividade e de realidade virtual. A utilização de um AVA além de transformar os espaços de interação entre professores-conteúdo-aluno, por conseguinte, ensinam os formandos a conviverem com as vantagens que as tecnologias podem proporcioná-los como ferramentas didático-tecnológicas. Esses ambientes, AVA, dentro da concepção da EAD são entendidos como ferramentas básicas que formadores e formandos utilizam na promoção do conhecimento e na complementação da aprendizagem.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são ferramentas didático-metodológicas e tecnológicas fundamentais que auxiliam o professor na ação e na interação da prática pedagógica contribuindo com uma aprendizagem significativa. Assim, são importantes que sejam entendidas quais as estratégias direcionarão o desenvolvimento das atividades, viabilizando a aprendizagem e a interação entre o conhecimento e os sujeitos envolvidos.

Na utilização de um AVA, o primeiro e mais importante item a ser analisado é o critério didático-pedagógico do software, pois todo e qual desenvolvimento de um produto para educação é permeada por uma concepção epistemológica, ou seja, por uma crença de como se dá a aquisição do conhecimento, de como o sujeito aprende. (SCHLEMMER, 2005, p. 34)

A função dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na formação de professores contribui com a criação de textos criativos e colaborativos, oportunizando aos envolvidos a troca de experiências entre si. A revolução

tecnologia proporcionou novos suportes para se trabalhar de maneira interativa na EAD, uma delas é a utilização da *Internet*. Através desta é possível interagir, estudar e aprender em tempo real, sendo, portanto a utilização da *Internet* uma “fornecedora de conteúdos, ricos em informações disponíveis na rede, passíveis de serem incorporados a qualquer programa de curso” (NORTE, 2005, p. 146).

A criação de ambientes de aprendizagem mais motivadores para que a aprendizagem se dê de forma coletiva, na qual a verdade e o conhecimento sejam construções históricas que permitam a evolução do indivíduo, é o novo desafio para as escolas. Portanto um trabalho de mudança de mentalidade do próprio educador deve ser objeto de atenção de estudos e pesquisas sobre novas tecnologias para a educação, pois é ele o principal ator nesse processo de implantação de uso desses recursos na escola. (BRANDÃO; RICHETTI, 2006)

A formação de professores de línguas é um processo contínuo principalmente quando as Tecnologias da Informação e Comunicação são inseridas no exercício da docência. Nesse sentido, a formação inicial e continuada são fundamentais para o professor inserido no contexto escolar e nos processos constantes de desenvolvimento. Na perspectiva da formação, o professor “precisa estar atualizado, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças” (ÁLVAREZ, 2006, p. 87).

As possibilidades de formação do professor de língua espanhola na modalidade a distância são possíveis e creditadas a partir do compromisso da instituição na oferta de cursos e dos e no envolvimento dos envolvidos. Dessa forma é fundamental que o professor em formação organize seu tempo de estudo e assumo o compromisso consigo mesmo na transformação de realidades sociais e na pesquisa autônoma como complementação da formação acadêmica.

Considerações finais

O professor de língua espanhola é um profissional em formação contínua, para tanto, deve partir também dele a preocupação e a busca por capacitações em prol de um exercício docente comprometido com a aprendizagem dos envolvidos no desafio de aprender.

A formação a distância é uma possibilidade de democratização do conhecimento e precisa ser valorizada e incentivada uma vez que contribui com a expansão do conhecimento, além de oportunizar a diferentes pessoas em diversos lugares geograficamente longínquos o acesso, a permanência e a formação ou capacitação profissional na mudança de posturas e prestígio social dos envolvidos.

Dessa forma, espera-se que o presente artigo contribua com a reflexão acerca da formação do professor de língua espanhola na modalidade à distância, assim como aos profissionais que buscam capacitação intermediada pelos recursos tecnológicos. Seja ainda uma ferramenta na discussão e na democratização do conhecimento na perspectiva da Educação a Distância e que esta não seja entendida como um refúgio, mas como uma oportunidade de aprender, desenvolver habilidades, construir conhecimentos e dinamizar a ação pedagógica.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz. Aspectos da formação do professor de Língua Espanhola na universidade: as duas caras da moeda. In: Seminário de Línguas Estrangeiras. **Anais...** (CD-ROM) – Goiás: UFG, 2006.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In: **Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED**, 2011. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientífica/Revista_PDF_Doc/20>. Acesso em: 14 set. 2012.

BEHERENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHERENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8ª ed. – São Paulo: Papirus, 2004.

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos; RICHETTI, Suely. Formação informática na educação: a percepção de professores quanto o uso do computador nas escolas. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. (Org.). **Tecendo caminhos em informática na educação**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1. Conhecimentos de Espanhol. – Brasília: MEC, 2006.

CAVALCANTE, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO JC (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

FARIA, Elaine Turk; MARQUES, Juracy Cunegatto; COLLA, Anamaria Lopes. Gerenciamento e Coordenação de Cursos Virtuais com Desafios à Criação de Comunidades de Aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilu Fontoura de; FARIA, Elaine Turk. (Org.). **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FRANCIOSI, Beatriz Regina Tavares; MEDEIROS, Marilu Fontoura de; COLLA, Anamaria Lopes. Caos, Criatividade e Ambientes de Aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilu Fontoura de; FARIA, Elaine Turk. (Org.). **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações.** – Rio de Janeiro, 1997.

MATA, Maria Lutgarda. Educação a Distância e Novas Tecnologias. In: **Tecnologia Educacional.** – Rio de Janeiro, v. 22, nº 123/124, p. 8-12, mar./jun., 1995.

MOITA LOPES L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** 4ª ed. – Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NORTE, Mariângela Braga. Estudo cooperativo e autoaprendizagem de línguas estrangeiras de formação e comunicação/ internet. In: BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para a educação no contexto da formação de comunidade virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed 2005.

Alumno a distancia: ¿Secundario o protagonista?

Maria Camila Bedin¹⁴ (FATEC-AM)

Marília Pelissari¹⁵ (Colégio Bandeirantes)

Resumen:

Estudiar a distancia es un movimiento de aprendizaje continuo que va desde saber manejar la plataforma de aprendizaje hasta conseguir crear hábitos de estudio e investigación. Alumnos y profesores o tutores deben estar en sintonía para que el proceso de enseñanza y aprendizaje fluya. En este trabajo se pretende trazar un perfil del alumno de cursos a distancia. Para eso, se hará un recorrido histórico sobre la Educación a Distancia (EaD) en Brasil, desde los primeros registros hasta los más recientes intentando, de esa forma, delinear el panorama actual brasileño. Nuestra intención no es la de defender un lado en detrimento del otro (presencial o a distancia), sino la de señalar la importancia tanto para el profesor o el tutor como para el alumno de modo a que sepan en qué escenario les toca actuar y cuáles son sus papeles en esa pieza. De esta suerte, levantaremos el telón presentando, además de la parte histórica las 5 generaciones de la EaD, respectivamente, la enseñanza por correspondencia, la transmisión por radio y TV, El AIM y la UA, la teleconferencia y las clases por computadora y por Internet, las cuales serán explicadas en el texto, para que lleguemos, así, a nuestro actor principal: el alumno de los cursos a distancia; sin olvidarnos de evidenciar el papel de los secundarios, los profesores o tutores que componen el reparto de ese espectáculo.

Palabras-clave: educación a distancia, alumno a distancia, EaD en Brasil.

Introducción

En este trabajo se propone a trazar un perfil del alumno de cursos a distancia. Para eso, se hará un recorrido histórico sobre la Educación a Distancia (EaD) en Brasil, desde los primeros registros hasta los más recientes intentando, de esa forma, delinear el panorama actual brasileño.

Nuestra intención no es la de defender un lado en detrimento del otro (presencial o distancia), sino la de señalar la importancia tanto para el profesor

14 Maria Camila BEDIN, Prof^a, Magister en Letras, Doctoranda en Educación en la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (FE-USP), mariacamila@usp.br

15 Marília PELISSARI, Alumna de grado en Letras Portugués-Español por la *Universidade de São Paulo* y Estudiante de Iniciación Científica en la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (FE-USP), marilia.pelissari@usp.br

o el tutor como para el alumno de modo a que sepan en qué escenario les toca actuar y cuáles son sus papeles en esa pieza.

De esta suerte, levantaremos el telón presentando la parte histórica que abarca la Educación a Distancia en Brasil y las 5 generaciones de la EaD, para que lleguemos, así, a nuestro actor principal: el alumno de los cursos a distancia; sin olvidarnos de evidenciar el papel de los secundarios, los profesores o tutores que componen el reparto de ese espectáculo.

La EaD en Brasil

Hasta los años 70, Brasil estaba en el *ranking* de los principales países del mundo en el desarrollo de la EaD (ALVES, 2009). No obstante, desde entonces, otros países han avanzado y han dejado a Brasil relativamente detenido en ese aspecto, por ausencia de políticas públicas para el sector. Desde el final del milenio hasta hoy, el país ha comenzado a ganar espacio nuevamente.

Hay registros de los primordios de la EaD en Brasil en los que se habla del ofrecimiento de cursos de formación profesional por correspondencia, antes del año 1900. Pero el factor preponderante fue la apertura, en 1904, de las *Escolas Internacionais*, las cuales ofrecían cursos dirigidos hacia aquellos que pretendían un puesto de trabajo sobre todo en los campos del comercio y de los servicios.

Después de eso, en 1923, se fundó a Radio *Sociedade* de Río de Janeiro. La propuesta de la emisora era posibilitar la educación popular, considerada el segundo medio de transmisión a distancia de conocimiento.

Desde entonces, otros programas como ese se implantaron en el país. Entre ellos, se destaca el *Serviço de Radiodifusão Educativa* del Ministerio de Educación, en 1937, la *Escola Rádio-Postal* y la *Voz da Profecia*, en 1943. Esta última tenía como eje el ofrecimiento de cursos bíblicos y la creó la Iglesia Adventista.

En 1946 llega el Senac y desarrolla la *Universidade do Ar*, tanto en São Paulo como en Río de Janeiro.

En la década de los 50 se diseminaron otras escuelas radiofónicas, pero al final de los años 60 el cerco comenzó a estrecharse debido a la censura impuesta por el régimen dictatorial vigente en el país, lo que, prácticamente, exterminó la radio educativa brasileña. Ese hecho fue el que acabó impulsando a los demás países en el campo de la EaD y dejando a Brasil en la estagnación.

Se puede decir que la EaD en Brasil se divide en tres fases: la inicial, hasta la década de 20, la intermedia, hasta principios de los años 80, y la más moderna, a partir de esa década.

La primera de ellas, que tuvo buena aceptación, se debe a las *Escolas Internacionais*, en 1904 y a la Radio *Sociedade* de Río de Janeiro, en 1923. En lo que concierne a la fase intermedia se puede considerar el *Instituto Monitor*, en 1939, y el conocido *Instituto Universal Brasileiro*, en 1941, los cuales tuvieron (y todavía tienen) enorme importancia en el ámbito de la EaD. En la fase moderna se destacan la ABT (*Associação Brasileira de Teleeducação*), creada en 1971, pionera

en el ofrecimiento de posgrados a distancia, y el Ipae, fundado en 1973, que fue el responsable por los *Encontros Nacionais* de EaD, realizados en 1993. En 1995 se crea la ABED (*Associação Brasileira de Educação a Distância*), fiel colaboradora para el desarrollo de la EaD en los ámbitos nacional e internacional.

Lo que hay en el escenario nacional, actualmente, son de más de 150 instituciones acreditadas por el gobierno federal aptas a dictar cursos de grado y de posgrado (*lato sensu*). No obstante, todavía no hay ninguna institución que ofrezca Programas de Maestría y Doctorado a distancia puesto que, para eso, es necesario esperar que la Capes (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) establezca y publique las normas para ese funcionamiento.

Además de las instituciones de enseñanza superior hay, también, cursos libres y programas ofrecidos por empresas, las llamadas universidades corporativas.

Como se ha podido observar, hay innumerables “manifestaciones” de EaD en Brasil y el espacio para el crecimiento de esa modalidad de enseñanza es amplio, lo que beneficiará, aún más, la expansión de la educación a distancia en nuestro país.

Las 5 Generaciones de la EaD

El primer indicio de ese tipo de actividad fue la enseñanza por correspondencia, sobre la que hablaremos a continuación. Se puede considerar que la EaD en el mundo ha pasado por 5 generaciones. Según MOORE & KEARSLEY (2007), son ellas:

- 1ª – La enseñanza por correspondencia
- 2ª – La transmisión por radio y TV
- 3ª – El AIM y la UA
- 4ª – La teleconferencia
- 5ª – Las clases por computadora y por Internet

1ª Generación: la enseñanza por correspondencia

La enseñanza por correspondencia, que marcó la 1ª generación de la EaD, también se conoció como “estudio en casa”, denominación dada por las escuelas con ánimo de lucro, y como “estudio independiente”, denominación dada por las universidades.

Hacia 1880 aparecieron – en *Chautauqua* – los primeros movimientos del deseo de estudiar sin tener que salir de casa o del trabajo. Era la enseñanza por correspondencia que comenzaba a despuntar.

Innumerables escuelas y universidades, según ya se mencionó anteriormente, dieron el puntapié inicial en el ramo de la educación a distancia por correspondencia.

Los cursos que se ofrecían, inicialmente, eran cursos libres, es decir, sin vínculo con las carreras universitarias, como el de seguridad en las minas, impartido por *Colliery Engineer School of Mines*; el de taquigrafía, creado por Isaac Pitman, en Gran Bretaña, y hasta el de enseñanza de lenguas, creado por el francés Charles Toussaint y por el alemán Gustav Langenscheidt, lo que llevó a la creación de una escuela de idiomas por correspondencia.

Eran cursos considerados sin crédito, o sea, sin emisión de diploma o certificación. Después, por la *University of Cambridge*, se hizo un intento de crear un diploma académico por correspondencia, para que los trabajadores pudieran tener acceso a la enseñanza superior, pero sin éxito.

El primer programa formal de EaD en todo el mundo se dictó en 1892, cuando William Rainey Harper, un teólogo que trabajó en *Chautauqua*, asumió la presidencia de la *University of Chicago* y creó un programa de estudios por correspondencia destinado a los adultos.

De ahí en adelante hubo muchos progresos en esa modalidad de enseñanza, que se ofrecía en diversas universidades y escuelas privadas. Esa generación fue la base para la educación a distancia individualizada.

2ª Generación: la transmisión por radio y TV

En el siglo XX la radio aparece con una nueva tecnología para la divulgación de la educación, lo que hace que muchos profesores universitarios vislumbren su utilización en la EaD.

En 1921 se concibe la *Latter Day Saint's*, de la *University of Salt Lake City*, la primera autorización para el funcionamiento de una emisora educacional (SALTTLER, 1990). Sin embargo, la radio acabó no logrando las expectativas esperadas. Surge, entonces, otro recurso, por el que era posible no solo oír la voz de otra persona, sino que también se podía ver su imagen. Era la televisión educativa que entraba en escena, en 1934. Desde entonces, innumerables universidades y algunas escuelas tuvieron experiencias en transmisiones por televisión.

Posteriormente, surgieron los servicios fijos de TV educativa, el ITFS (*Instructional Television Fixed Services*), en 1961. Ese sistema de distribución tiene capacidad para “transmitir imágenes para hasta 4 canales en cualquier área geográfica, pero solamente en un rayo de aproximadamente 38 kilómetros” (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 33). Aparte de eso, su costo y su potencia son bajos.

En ese ínterin, entre el establecimiento de la radio y el de la TV educativa, comenzó a funcionar, en los Estados Unidos en 1952, la primera TV por cable (CATV). Veinte años después todas las operadoras por cable tenían que ofrecer a los telespectadores un canal educativo, por exigencia de la FCC (*Federal Communications Commission*). Esos programas educativos que pasaron tanto en las emisoras por cable como por canales “abiertos”, es decir, de libre acceso, se dieron a conocer como *Telecursos*, los cuales ocupan la programación de muchos canales de TV en Brasil hasta hoy.

Lo que hubo de positivo en esa generación fue la posibilidad de presentar informaciones por medio de recursos audiovisuales a los alumnos de los cursos a distancia.

3ª Generación: el AIM y la UA

El final de los años 60 y el inicio de la década de los 70 fueron marcados por importantes cambios en lo que concierne al campo de la EaD en virtud de las tecnologías que contribuyeron para una nueva concepción de educación. En ese sentido, hubo dos experiencias consideradas relevantes en ese aspecto: el proyecto AIM (*Articulated Instructional Media Project*), lanzado por la *University of Wisconsin* y la UA (*Universidade Aberta*), de la Gran Bretaña.

El foco principal del Proyecto AIM era ofrecer a los alumnos que todavía no habían ingresado en la universidad, una enseñanza de excelente calidad, barata y que utilizara variadas tecnologías de comunicación.

Lo interesante de ese método en la época era la forma como él, de hecho, funcionaba. Los alumnos tenían recursos para la enseñanza y para el reciclaje, una guía de estudios impresa, varios casetes de audio grabados, conferencias por teléfono, kits para experiencias en casa, recursos de una biblioteca local, además de orientaciones por correspondencia, transmisión por radio y TV, soporte y orientación para el alumno, discusiones en grupos de estudios locales y el uso de los laboratorios de las universidades durante las vacaciones (MOORE & KEARSLEY, 2007).

El responsable de esa hazaña educacional innovadora fue Charles Wedemeyer, de la *University of Wisconsin*, en Madison. Su idea era proporcionar diferentes recursos para el aprendizaje a distancia, porque en su concepción cada alumno tenía su forma de aprender y con esa gama de recursos ofrecidos, podría elegir entre aquellos que mejor suplieran sus necesidades.

El AIM fue un hito en la historia de la EaD y el primer intento de esa modalidad de enseñanza, presentada en un sistema total. La idea era la de que los alumnos caminaran, de cierta manera, solos, aun sabiendo que podían contar con un equipo de apoyo para auxiliarlos (WEDEMEYER & NAJEM, 1969).

Después de eso, su “creador” presentó su innovadora propuesta de educación a distancia en diversas universidades e, incluso, a las autoridades del gobierno de Gran Bretaña. Sin embargo, el foco de sus explicaciones permanecía en el ámbito de lo que él mismo consideraba como fallas del AIM. De acuerdo con el autor,

Era un prototipo experimental con tres fallas graves: no tenía control de su cuerpo docente y, por lo tanto, sobre su currículo, pues no ejercía el control de los recursos financieros ni siquiera sobre los resultados académicos (créditos, diplomas) de sus alumnos. Las implicaciones eran claras: una institución que actúa en gran escala y no experimental, como el AIM, tendría de iniciar con autonomía y control totales. (WEDEMEYER, 1982, p. 23)

A partir de esa experiencia relatada por Wedemeyer (1982) comienzan a surgir, entonces, las UA (Universidades Abiertas), entre ellas la de Londres y la del Reino Unido, como las pioneras en el ramo de educación a distancia.

Según Walter James, primer director de estudios de la UA del Reino Unido, Wedemeyer tiene alguna responsabilidad en el surgimiento de la Universidad Abierta en el Reino Unido, pues fue a partir de su relato sobre el AIM que se estimuló en *Nottingham* el lanzamiento del primer curso universitario en el que se integraron las transmisiones por TV y la instrucción por correspondencia, lo que impulsó el interés por la *Universidade do Ar* (WEDEMEYER, 1982).

Se nota, por lo tanto, que ese enfoque sistémico de difusión de instrucción, que comprende la integración del audio, del video, de la correspondencia y de la orientación cara a cara en la educación a distancia, marcó una etapa importante para la expansión y el desarrollo de dicha modalidad de enseñanza.

4ª Generación: teleconferencia

En los Estados Unidos de los años 80, la EaD se realizaba por medio de teleconferencia. Esa tecnología le cayó bien a muchísimos profesores por un motivo bastante puntual: el hecho de que la teleconferencia era realizada para el uso de grupos, lo que se acerca mucho de las tradicionales salas de clase presenciales, o sea, se acercaba más de la visión tradicional de educación, al revés de *lo que ocurría, por ejemplo, con los modelos por correspondencia o de universidades abiertas, a las que se dirigían a las personas que aprendían solas, generalmente por el estudio en casa.* (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 39)

Entre las décadas de 70 y 80 la audioconferencia fue el primer recurso tecnológico que se utilizó en la teleconferencia. Algo relevante en eso fue exactamente la posibilidad de interacción que se tenía tanto entre los alumnos como entre estos y el instructor del grupo,

Lo que mostraba exactamente lo contrario de las formas anteriores de educación a distancia, que eran principalmente interacciones bidireccionales entre un alumno y el profesor, sea por correspondencia, sea por transmisiones solamente de recepción de lecciones vehiculadas por la radio o por la televisión. ((MOORE & KEARSLEY, 2007, pp. 39-40)

De la misma manera, se realizaba la audioconferencia, y por ella los alumnos podían mantener contacto con su instructor por medio de una llamada telefónica y luego se creó la videoconferencia interactiva.

El satélite *Early Bird*, lanzado el 6 de abril de 1965, “Ofrecía 240 circuitos telefónicos o un canal de televisión sobre el Atlántico Norte y era considerado un milagro tecnológico” (MOORE & KEARSLEY, 2007. p. 40). Pero ese milagro también costaba caro y, por eso, los programas ofrecidos por las universidades de Alasca (*University of Alaska*) y de Hawái (*University of Hawaii*) eran,

primeramente, transmitidos por estaciones receptoras para que fueran, así, retransmitidos localmente por el ITFS (***Instructional Television Fixed Service***) o por las redes por cable.

Solamente en la década de los 90, por medio de una transmisión directa por satélite (*DBS – Direct Broadcast Satellite*) se hizo posible que los programas educativos se transmitieran directamente a las escuelas y a los domicilios particulares. Tras eso, la tecnología por satélite ya no dejó de crecer.

5ª Generación: *Internet/web*

Luego de los cursos por correspondencia, de las transmisiones por radio y TV, audio, video y teleconferencia, llega una nueva tecnología para impulsar definitivamente la educación a distancia: Internet, que permitió repensar el sistema organizacional de esa forma de enseñar.

Desde el surgimiento – alrededor de los años 60 y 70 – de los primeros sistemas de computación, muchos cambios en ese aspecto se llevaron a cabo. En 1989 se realizó en los Estados Unidos un censo que constató que “el 15% de todos los hogares norteamericanos poseían una computadora personal y casi la mitad de todos los niños tenía acceso a la computadora en casa o en la escuela” (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 45). Con eso, los pasos pudieron ser más largos y se publicaron muchísimos *softwares* educativos, también conocidos como *cousewares*.

El primer gran intento de conexión de computadoras para la instrucción de grupos fue el que se llamó audiográfico, que permitía que los alumnos interactuaran con los profesores en tiempo real, juntamente con la explosión de las imágenes gráficas, visuales y de los mensajes por radio.

Una gran experiencia en la EaD por conferencia mediada por la computadora estuvo a cargo de *Electronic University Network*, un Programa de Grado desarrollado por 19 universidades, cuyos cursos estaban disponibles tanto en discos de computadoras como en material impreso.

Los alumnos y los profesores podían interactuar por medio de 3 canales de comunicación: por correspondencia, por teléfono y, por supuesto, por la computadora. Pero fue a partir del surgimiento de la tan conocida *World Wide Web* (www) que el acceso a la EaD comenzó a aumentar. El primer navegador en la web apareció en el mercado en 1993 y se lo conoció como *Mosaic*. Con la estimación de tener solo 50 páginas en 1992, tras 8 años, la web ya alcanzaba la cifra de mil millones de páginas (MADDUX, 2001).

De ahí en adelante, muchas universidades comenzaron a utilizar programas basados en la web y, al final de los años 90, varias de ellas ya ofrecían cursos con duración de 4 años.

El alumno a distancia

Enseñar no es tarea fácil. Enseñar a distancia requiere atención a algunos factores importantes y esenciales para que la interacción alumno-profesor sea efectiva.

El gran público de alumnos de la EaD son adultos. Y todos sabemos que ese tipo de público, además de sus obligaciones académicas, tiene un “universo paralelo” que les rodea, como marido/mujer, hijos y el trabajo, factores que pueden intervenir, muchas veces, negativamente para uno que se dedica a estudiar.

Claro que sabemos que un adulto que estudia en una sala de clase presencial también sufre con los mismos factores, pero la diferencia es que como no tienen que, efectivamente, estar presentes en las clases, les da la impresión que podrán realizar las tareas y actividades del curso a la hora que quieran. Y eso no es la verdad.

La seriedad tanto en un curso a distancia como en otro presencial debe ser la misma desde el punto de vista del alumnado. Pero sabemos que, muchas veces, el hecho de que frecuenten una sala de clase presencial, les toca más importante que frecuentar una sala de clase virtual, además de interpretar que en lo presencial, el profesor sabrá lo que ha o no realizado y en lo virtual, el profesor no tendrá esa visión tan individualizada.

Y lo ocurre es exactamente al revés, ya que el profesor de una sala de clase virtual sabe más específicamente lo que cada uno de sus alumnos ha o no realizado.

A eso, o sea, a la teoría de educación de adultos, Knowles denominó andragogía, que es *el arte y la ciencia de ayudar a que los alumnos aprendan* (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 173).

Para eso, es pertinente señalar algunas diferencias existentes entre los niños y los adultos en ese proceso. Obsérvese el recuadro que sigue (MOORE & KEARSLEY, 2007):

Tabla 1: Diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de adultos y niños

Niños	Adultos
<i>Pedagogía: del latín paedo-, derivado del griego paido-, de pâis paidós, “niño”</i>	<i>Andragogía: del griego andro-, de añerandós, “hombre, macho, viril”</i>
• Aceptan ser dependientes de un profesor	Prefieren sentir no solo que controlan, de alguna manera, lo que ocurre, sino también que tienen responsabilidad personal.
• Aceptan que un profesor les diga aquello que deben aprender	• Prefieren definir lo que van a aprender o, por lo menos, darse cuenta de que eso será importante para suplir sus necesidades
• Aceptan las decisiones del profesor en los aspectos de cómo y dónde aprender	• Prefieren decidir solos o, como mínimo, que el profesor les consulte para saber sus opiniones
• No tienen mucha experiencia personal en que basarse	• Tienen mucha experiencia de vida y les encanta traerla al aprendizaje
• Todavía van a aprender informaciones para el futuro	• Imaginan que ya aprendieron las informaciones. Enfocan su aprendizaje en el presente, en lo que les parece relevante para el ahora.

Observando la tabla, se puede ver que dos verbos predominan: **aceptar**, en la columna de los niños y **preferir**, en la de los adultos. De acuerdo con la *Real Academia Española*, **aceptar** significa *recibir voluntariamente o sin oposición lo que se da, ofrece o encarga*, mientras que **preferir** es *dar la preferencia*.

Lo que se nota es que niños y adultos se sitúan en extremos opuestos, los cuales se pueden comparar a dos objetos que están presentes en nuestro cotidiano: el mando y el ratón. El primero, representando los niños y el segundo, los adultos. Cuando nos sentamos frente a la TV, por ejemplo, esperamos que las informaciones nos lleguen a nosotros, **recibimos** lo que nos ofrecen y, con el mando, solo tenemos la opción de elegir el canal. Sin embargo, cuando nos sentamos frente a la pantalla de la computadora podemos buscar la información que deseamos con nada más que un clic. Tenemos la opción de elegir, de **decidir** lo que nos interesa saber.

Gran parte de los adultos que se anota en un curso a distancia lo hace debido a una serie de factores que lo rodean en la vida diaria que, de cierta manera, podrían no permitir que estuvieran en una sala de clase presencial. Entre esos factores, ya mencionados, se destacan las obligaciones familiares, sociales y laborales. Los niños solo tienen su vida escolar como obligación, lo que forma parte de su franja etaria.

Además de eso, los adultos buscan en esos cursos, entre otras cosas, un perfeccionamiento en su área de actuación, con la pretensión, por ejemplo, de una mejora en sus ingresos. Suelen ser alumnos muy ansiosos para el aprendizaje, pues temen no corresponder a las expectativas de la institución, del profesor o tutor y, por supuesto, a las propias expectativas. En el fondo, todos tienen miedo a fracasar, lo que es natural.

Es en ese contexto que surge la figura del profesor o tutor. Su mediación debe, ante todo, transmitir cierta tranquilidad a los alumnos, quienes esperan ansiosamente un mensaje de bienvenidas al iniciar el curso y, más que eso: esperan sentir que hay alguien al otro lado de la pantalla para ayudarlo, para oírlo. Decimos eso, pues el alumno de una sala de clase virtual estará solo del otro lado de la pantalla, diferente de lo que ocurriría si estuviera en una sala de clase presencial, junto a un grupo de alumnos.

En los primeros contactos entre el profesor o tutor y sus alumnos, aquel debe buscar promover un ambiente en el que los alumnos se sientan a gusto para preguntar lo que tengan duda y poder exponer sus ideas. El movimiento del profesor o tutor debe ser siempre hacia el éxito de cada alumno, para que puedan alcanzar las metas preestablecidas.

En una sala de clase virtual, cada alumno es único de alguna manera y diferente de la sala de clase presencial, sus dudas no necesariamente serán compartidas con los demás, lo que exige del profesor atención individualizada a él. Sin embargo, en la mayoría de las veces, los alumnos, no están acostumbrados a ese tipo de ambiente de aprendizaje y por vergüenza o miedo no preguntan, no interactúan con el profesor y por fin, acaban dejando el curso sin avisos previos.

Todos esos procedimientos son muy importantes para la creación de un vínculo entre los pares y la garantía de que no solo los caminos que están trazados se cumplan, sino que para llegar al final de ellos, los alumnos tendrán que recorrerlos con mucha dedicación y determinación. De lo contrario, la frustración puede ser grande y los abandonos pueden comenzar a surgir, no solo por esas

circunstancias, sino también por diversas cuestiones externas al curso, como “formación educacional, características de la personalidad, interés extraclase y problemas relacionados al curso” MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 198). Esas circunstancias pueden ser determinantes para el fracaso de esos alumnos.

Pero lo más determinante, quizá, sea la literal distancia que se encuentran alumnos y profesores y la impresión que tienen aquellos de que están solos y nadie los escucha, o los nota. Pero como hemos dicho antes, si piensan de esa manera es porque en su mayoría nunca han participado de cursos a distancia y no conocen su funcionamiento. Por eso, insistimos que la figura de profesor es esencial para que los alumnos sientan que hay alguien que les escucha y que les nota siempre, como si estuvieran, de hecho, en una sala de clase presencial.

De la misma manera, aspectos como la puntualidad en la entrega de las tareas, el hecho de que uno ya haya participado de un curso a distancia y de que lo haya concluido y todo el empeño para concluir aquel en el que está anotado, pueden ser preponderantes para el éxito de los alumnos que se inscriben en actividades a distancia.

Aparte de todos los factores ya mencionados, hay una cuestión de extrema relevancia que se debe observar: la interactividad. Esa interacción, por medio de la que el alumno es el centro de las atenciones, se da no solo entre alumno-profesor o tutor, sino también entre alumno-contenido, alumno-alumno, profesor o tutor-profesor o tutor, profesor o tutor-contenido, contenido-contenido. En términos figurados, los alumnos serían el caleidoscopio del sistema, con sus diversas facetas.

El punto de vista que se presenta en el párrafo anterior corresponde a una concepción interaccionista de la educación, que ya había sido definida por Paulo Freire (1982), quien defiende la idea del dialogismo, el cual presupone una educación humanista y problematizadora. En contrapartida, critica la educación anti dialógica, en la que el alumno se convierte en un depósito de informaciones, en un “archivo en desuso”, en el que se almacenan contenidos e informaciones. Es la llamada educación bancaria, nombre que se dio exactamente por la analogía al sistema bancario, en el cual el cliente que tiene una cuenta corriente realiza ingresos y diversos otros trámites que, con la llegada de Internet, se hicieron aún más fáciles y rápidos.

De esa forma, pensar en la EaD y en toda su estructura y funcionamiento es algo que exige elevada responsabilidad, ya que hacer de la EaD una “educación bancaria” es, lamentablemente, algo recurrente en muchos cursos ofrecidos en el mercado. Se debe pensar la EaD de forma dialógica, interactiva y problematizadora, al fin y al cabo, no estamos trabajando con *software*, sino con *humanware*.

Lo que se tiene, por lo tanto es que, la mayoría de los alumnos que inician un curso a distancia, por el hecho de que la participación sea generalmente voluntaria, no lo concluyen. De acuerdo con MOORE & KEARSLEY (2007, p. 181) “el abandono generalmente no es el resultado de una única causa, sino de una acumulación y variedad de causas”.

Moore & Kearsley (2007) identificaron 3 factores que indican que el alumno tendrá grandes oportunidades de concluir o abandonar un curso a distancia.

Véase la siguiente tabla:

Tabla 2: Posibilidades de concluir o abandonar un curso a distancia

Posibilidades de CONCLUIR un curso a distancia	Posibilidades de ABANDONAR de un curso a distancia
1- Los alumnos que se anotan en un curso a distancia con la idea y la intención previas de concluirlo, en la mayoría de las veces, logran alcanzar la meta.	1- Los alumnos que no están seguros de si van a conseguir hacer el curso por diversos motivos presentan, anticipadamente, grandes posibilidades de abandonarlo en el medio del camino o, incluso, de no empezarlo.
2- El alumno cumple con sus fechas de entrega de tareas y demás actividades del curso.	2- A su vez, aquellos que llevan alrededor de 50 días, por ejemplo, para entregar una tarea o realizar las actividades del curso, muy probablemente, no concluirán el curso.
3- Los alumnos que ya realizaron un curso a distancia y lo concluyeron, tienen grandes posibilidades de concluir otros en los que se anoten.	3- En contrapartida, los alumnos que ya empezaron varios cursos a distancia, pero nunca lograron concluir ninguno de ellos, probablemente no concluirán otros en que se anoten.

Armstrong et al. (1985) llevaron a cabo una investigación en la que constataron que el 84% de los alumnos que entregaron la primera tarea en las dos primeras semanas de curso lo terminaron con éxito. Por otro lado, el 75% de aquellos que llevaron, en promedio, 2 meses para entregar la tarea, no llegaron a terminar el curso.

Los profesores o tutores deben observar tanto esos datos estadísticos como la información facilitada en la tabla no para que puedan actuar rápidamente con esos alumnos que están en una situación de riesgo inminente, con el objetivo de incentivarlos a seguir adelante y concluir el curso.

Hay otros factores que pueden contribuir para que el alumno abandone un curso a distancia. Entre ellos, se puede citar, por ejemplo, la formación educacional de los alumnos. Cuanta más educación formal uno tiene, mayores son las posibilidades de que concluya un curso a distancia.

La cuestión de la personalidad del alumno también es algo muy importante que se debe considerar. Investigaciones realizadas por MOORE (1976) y THOMPSON (1984) permiten constatar que las personas que son más independientes en su día a día reciben la EaD mucho mejor, porque ya están preparadas para enfrentar la situación de tener que asumir cierta independencia para eso.

En todo ese universo, también se encuentran las famosas preocupaciones externas que afectan a todos: las responsabilidades con la familia y con el trabajo, solo para citar algunas, pueden ser una coartada para que uno abandone un curso a distancia. Adicionalmente, hay otras cuestiones atinentes al curso que pueden generar insatisfacción y hasta resistencia a la EaD. Conforme señalan MOORE & KEARSLEY (2007, p. 191):

- 1- Falla en la elaboración del curso e incompetencia de los profesores;
- 2- Expectativas equivocadas por parte de los alumnos;
- 3- Tecnología inadecuada o falta de habilidad para usar la tecnología correctamente.

Buena parte de los alumnos se desilusiona al anotarse en un curso a distancia porque tiene la falsa idea de que será más fácil acompañarlo y que exige menos dedicación. Para ser un alumno a distancia, entre algunos requisitos que se debe cumplir, están la determinación, la organización, el tiempo disponible para dedicarse al estudio y la autonomía. Esos son grandes pasos para los que pretenden navegar por mares tal vez nunca antes navegados...

En compensación, si bien estructurada y realizada de forma acertada, la EaD puede funcionar bien y proporcionar mucho éxito a los alumnos que echen mano de ella. Es un universo todavía nuevo para muchos y la resistencia y el miedo son, de cierta forma, naturales. Esquivarse de ese mundo virtual, en pleno siglo XXI, será prácticamente imposible.

Consideraciones Finales

Estudiar a distancia es un movimiento de aprendizaje continuo que va desde saber manejar la plataforma de aprendizaje hasta conseguir crear hábitos de estudio e investigación.

Alumnos y profesores o tutores deben estar en sintonía para que el proceso de enseñanza y aprendizaje fluya. El alumno – entre otras cosas – debe aprender a construir su conocimiento y a reflexionar de forma autónoma y crítica, aparte de organizar su rutina de trabajo y asumir responsabilidades.

Del otro lado de la pantalla, debe estar el profesor o tutor dando constante

respaldo al alumno, orientándolo no solo sobre sus actitudes, sino también incentivándolo al aprendizaje.

En la EAD, como el alumno es proactivo, el acceso a los contenidos ocurre de manera autónoma, lo que no es tan frecuente en la enseñanza presencial.

La Educación a Distancia es, por lo tanto, una situación de aprendizaje a partir de la cual el alumno debe aprender a aprender a distancia.

Referencias

ALVES, J. R. M. *A história da EaD no Brasil*. In: LITTO, F. M., FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ARMSTRONG, M., WATSON, M. *Strengthening the instructional role in self-directed learning activities*. **Journal of continuing education in nursing**, 16(3), 1985, p. 75-84.

MOORE, M.G. **Investigation of the interaction between the cognitive style of field independence and attitudes to independent study**. (tesis de doctorado, University of Wisconsin-Madison) 37(06), 3344A. (UMI nº 7620127), 1976.

MOORE, M., KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

SAETTLER, P. **The evolution of American educational technology**. Littleton CO: Libraries Unlimited, 1990.

THOMPSON, G. **The cognitive style of field dependence as an explanatory construct in distance education drop-out**. *Distance Education*, 5(2), p. 286-293, 1984.

WEDEMEYER, C. A. **The birth of the Open University, a post-script. Teaching at a distance**, 21, 1982.

WEDEMEYER, C. A., NAJEM, C. **AIM: from concept to reality: the articulated instructional media program at Wisconsin**. Syracuse, NY: Center for the study of liberal education for adults, Syracuse University, 1969.

La *performance* en la enseñanza de E/LE en la universidad: el protagonismo discente en la formación de investigadores en la graduación de letras

Profa. Ms. Tânia Maria Diôgo do Nascimento
PPGL/UFPE - FALUB – Facultad Luso-Brasileña

Introducción

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera – E/LE – en Brasil, asume una dimensión muy importante, ya sea por nuestra participación en Mercosur como país de reconocida actuación y articulador estratégico entre los demás países de lengua española, sea por la posición asumida por este idioma en el ámbito mundial. Según (SEDICYAS, 2005, p.36) “la lengua española es una de las lenguas más importantes de la actualidad, es decir, es la lengua oficial de 21 países y la segunda lengua nativa más hablada del mundo. Más de 332 millones de personas hablan ese idioma como primera lengua, perdiendo solo en número de hablantes nativos para el chino (mandarín), que, de acuerdo con el autor, todavía no tiene una proyección internacional como el inglés, el español y el francés”.

Además de ese escenario, este estudio está basado en la Ley 11.161/05, que torna obligatoria la oferta del Español en las escuelas brasileñas de Enseñanza Media. Esta ley representa la consolidación y la implementación de la enseñanza de la Lengua Española en Brasil.

En consonancia con Rodrigues (2012, p.10):

“La aprobación de la Ley Federal Nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005, que propone la implementación gradual de la enseñanza de la lengua española, ante la oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno, en los currículos plenos de Enseñanza Media para dentro de cinco años y la inserción del examen de lengua extranjera en el ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media) en 2010, con la posibilidad de opinar entre la lengua española y la lengua inglesa, se instauró una situación de urgencia en la elaboración de propuestas pedagógicas, en la producción de materiales didácticos y en la formación de profesionales que pudieran atender adecuadamente a esa demanda”.

En términos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, se nota que los profesores de ELE necesitan explorar el lenguaje y la reflexión crítica que convierten la clase

en un espacio de *práxis* para el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como un instrumento-y-resultado para que haya el reposicionamiento social y la construcción de nuevas relaciones sociales.

Así, este trabajo está pensado para la formación crítico-colaborativa del profesor y la de los estudiantes en el 5º de la Graduación en Letras/Español de FALUB – Facultad Luso-Brasileña, institución privada, ubicada en la ciudad de Carpina, Pernambuco. Ahí hemos observado necesidades y carencias académicas de los alumnos en sentido de ser efectivamente, alumnos-investigadores.

Trabajar la enseñanza de E/LE en el curso de Letras/Español, bajo la perspectiva crítica es asumir el papel activo en la formación de los futuros profesores. En palabras de Miranda Poza (2012, p. 341):

(...) el alumno de un curso de letras, no sólo debe limitarse a “saber español”, esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale solo con “saber hablar portugués” (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un “profesor de portugués”.

No somos meramente observadores o investigadores pasivos, sino pedagogos críticos e ilusionamos transformar la realidad de nuestra comunidad académica.

Nos apoyamos a la luz de (RAJAGOPALAN, 2003, p.106), cuando defiende que:

El pedagogo crítico es, en otras palabras, un activista, un militante, movido por cierto idealismo y por la firme convicción de que, a partir de su acción, por más limitada y localizada que pueda serlo, es posible desencadenar mudanzas sociales de gran envergadura y consecuencia.

A lo largo de algunos años de experiencia docente y de unas tantas observaciones, verificamos la necesidad de asumir una postura investigativa, que participe y produzca significados compartidos, basada en la colaboración crítica como categoría de análisis de la actividad docente,” en el movimiento de constitución de los sujetos, que se revela en un modo de actuar a partir de una compleja red de mediaciones en los relacionamientos en proceso que constituyen el ser social”, (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2009, p.1).

El presente estudio objetiva el incremento de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, a través de la elaboración y aplicación de un material didáctico para la enseñanza de la lengua española, con fines académicos, para discentes de la Graduación en Letras/Español, a la luz de la TASHC – Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural

Desde esta dirección, otros objetos subyacen a este estudio: (i) enseñar, analizar y trabajar con géneros textuales académicos orales y escritos relativos a la actividad presentación de *pôster* en eventos académicos nacionales e internacionales; (ii) ofrecer subsidios efectivos de enseñanza y aprendizaje, o sea, del saber hacer, de la producción oral y escrita de los géneros académicos de la actividad presentación de *pôster* en eventos académicos nacionales e internacionales; (iii) aumentar la elegibilidad de los discentes de Letras/Español en eventos académicos en los cuales divulguen sus pesquisas; (iv) desarrollar el espíritu colaborativo entre los estudiantes y la profesora-investigadora, en el sentido de tornar el UNO en el TODO, comprendido así, el protagonismo en clase.

Constatamos que cuando el profesor observa, reflexiona críticamente e interviene, permite la aproximación entre educador y educando. Tal procedimiento permite la socialización de saberes a través de la significación colaborativa de contenidos propuestos, actividades y estrategias utilizadas y, principalmente, de los avances realizados en el sentido de la consolidación significativa del aprendizaje, (DIOGO, 2012).

Referencial teórico

La Lingüística Aplicada y la Enseñanza de la Lengua Española

Este trabajo está insertado en la perspectiva de la Lingüística Aplicada, (LA) y de la Reflexión Crítica en la Enseñanza de la Lengua Española. Desde el abordaje de formación de educadores, es fundamental estudiar el lenguaje del educador. En la perspectiva, “el lenguaje es objeto e instrumento, Vygotsky (1934), de la acción del educador, y es por su mediación que percibimos tanto el discurso en el aula, como el discurso sobre él”, (LIBERALI, 2011, p.37).

Es en el abordaje de la investigación crítico-colaborativa, que respaldamos el trabajo y defendemos la ampliación de antiguos paradigmas tradicionales que aportaron valiosas contribuciones en su contexto socio-histórico-cultural, que a continuación presentamos: (i) Método Tradicional; (ii) Método Directo; (iii) Método Audiolingual; (iv) Enfoque Comunicativo; (v) Método Nocional-funcional y (vi) Enfoque por tareas, estos dos últimos, en contraposición a los más anteriores.

Nuestra propuesta al adoptar la enseñanza de la lengua española desde la visión de la TASHC, está apoyada en la enseñanza de las lenguas extranjeras pensada para que el alumno de la graduación Letras/Español, actúe como alumno-investigador a la vez en que nuestra actuación docente propicie instrumentos y artefactos que garanticen el protagonismo discente.

Dentro de la Lingüística Aplicada la enseñanza de E/LE en la perspectiva de la reflexión crítica, los estudios de la TASHC es pilar teórico, la perspectiva socio-histórico-cultural, entendida por (LIBERALI, 2010, p.19), como un *lócus* en el cual “los sujetos se constituyen y a los demás en las relaciones con los objetos/mundo mediados por la sociedad”.

La autora establece una conexión pertinente entre el proceso de constitución de sí, de los demás y de la propia sociedad, con la formación crítica de educadores. (LIBERALI, 2010, p.25-35), nos presenta importantes consideraciones acerca del proceso de la reflexión en la formación del educador, cuando nos elucida sobre la reflexión **técnica**, la reflexión práctica y sobre la reflexión crítica:

- En el enfoque de la **reflexión técnica**, el profesor está visto como mero técnico capaz de aplicar teorías y **técnicas científicas** a problemas instrumentales.
- La **reflexión práctica**, parte de un intento de encontrar soluciones para la práctica en la práctica (...) hay la clara tentativa de comprender las acciones a partir de su experiencia y conocimiento de mundo.
- En la perspectiva de la **teoría crítica**, formar educadores abarcaría a ambas énfasis anteriores, sin embargo, enfatizando criterios morales. (...) localiza los análisis de acciones personales en contextos históricos-sociales más amplios.

El estudio del lenguaje en la perspectiva de la reflexión crítica en la formación del educador es fundamental, pues, trabajar con el lenguaje significa instrumentalizar a los educadores y a los alumnos para reflexionar sobre sus acciones (instrumento) y para actuar en el aula (su objeto). El lenguaje, así, “es objeto e instrumento de la acción del docente y de los discentes”, (LIBERALI, 2011, p.37). La reflexión crítico-colaborativa, en la clase de lengua extranjera es fundamental para que el aprendiz amplíe su envergadura de acción socio-histórico-cultural, (DAMIANOVIC, 2011).

Este trabajo pone de relieve la enseñanza de E/LE mediada por la participación de los graduandos en Letras/Español en la actividad social presentación de *póster* en congresos nacionales e internacionales, con foco en la sumisión de resúmenes académicos. Para trabajar en la concepción de actividad social, hace falta reflexionar de forma crítica sobre nuestra propia actuación docente, además de reflexionar críticamente sobre el papel que jugamos en la formación de alumnos-investigadores, protagonistas de su acción.

Nos toca el trabajo de manera a despertar conciencias en la la construcción de una comunidad académica más auténtica que forme el alumno en su plena performance de lo que todavía no lo es, pero podrá venir a serlo.

El trabajo con la actividad social contempla el trabajo con el género, aquí tomados en (BAKHTIN, 1953; BAZERMAN, 1994), resumen académico para sumisión de trabajo en eventos académicos promocionando su circulación en el medio académico, (MOTTA-ROTH, 2006) como posibilidad de participar de forma más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en la perspectiva socio-histórico-cultural. En ese cuadro de la circulación, el género como instrumento en una actividad social, visa al protagonismo de los discentes,

cuando se apropian de forma consciente de la elaboración, comprendiendo su organización argumentativa, discursiva y lingüística.

A la luz de (LIBERALI, 2009, p.25), corroboramos en nuestro estudio que:

(...) en el área específica de lenguas (materna y extranjera), los géneros asumen una perspectiva central, pues son el medio de participar de la Actividad Social y el objeto, o sea, el concepto científico, la generalización, que será producido en la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Encontramos resonancia en el pensamiento anterior, en la tesis de Schneuwly y Dolz (2004), que defienden que es a través de los géneros que las prácticas de lenguaje se materializan en las actividades de los aprendices que nos hace entender el estudio de los géneros textuales académicos, orales y escritos, en el abordaje crítico-reflexivo. La materialización lingüística en la actividad focal escrita de resúmenes académicos encuentra en la esfera de circulación, apoyo en las 10 unidades didácticas, elaboradas por la profesora-investigadora, y trabajadas con los graduandos de Letras/Español. Comprendemos aquí, la elaboración de material didáctico como el artefacto de mediación (DAMIANOVIC, 2007, p.20), como la actividad de creación de sentidos y de significados que tiene como principal artefacto cultural el lenguaje.

La distribución de la producción discursiva en géneros tiene como correlato la propia organización de la sociedad, (...) el estudio socio-histórico de los géneros textuales como una de las maneras de entender el propio funcionamiento social de la lengua, (MARCUSCHI, 2008, p.208).

Enfatizamos que en este estudio asumimos una postura docente reflexiva como forma de viabilizar una *práxis* pedagógica que visa al reposicionamiento social de los discentes en la graduación en Letras/Español. Es en ese cuadro que este trabajo está insertado, en los postulados de los estudios de géneros como participación social crítico-colaborativa, según afirma (MOTTA-ROTH, 2005, p.181):

Un género textual es una combinación entre elementos lingüísticos de diferentes naturalezas – fonológicos, morfológicos, lexicales, semánticos, sintácticos, oracionales, textuales, pragmáticos, discursivos y, tal vez podemos decir también, ideológicos – que se articulan en el lenguaje usado en contextos cotidianos de la experiencia humana, y que son socialmente compartidos.

Según Rodrigues (2012), los ejercicios realizados con los discentes, a través de las unidades didácticas precisan establecer “una relación dialéctica entre la vida del alumno, las demandas colocadas por la sociedad actual y el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Creemos que la relevancia de este estudio se encuentra en la práctica docente reflexiva, para la enseñanza de la lengua española en la construcción de sentidos compartidos en la elaboración, análisis e implementación del material didáctico, con foco en la performance del alumno en eventos académicos nacionales e internacionales, a través de la escritura de los resúmenes académicos y su sumisión a dichos eventos.

A modo de discusión

La Performance formando alumnos-protagonistas

La actividad social planteada a los alumnos del 5º período de Letras/Español, ha sido fomentada por la idea de alumno-protagonista de su propia práctica y aprendizaje. Liberali, (2009, p.19), comentando sobre el papel de jugar en la vida y la relación establecida entre el concepto de Actividad, Vygotsky (1934); Leontiev (1977); Engeström (1999) y el concepto de *performance*, Holzman (1999) esclarece:

Para Vygotsky, el concepto de jugar está ligado a la forma como los sujetos, principalmente, participan y se apropian de la cultura de un determinado grupo social. Al jugar, los sujetos ejecutan, en el plan imaginario, la capacidad de planificar, imaginar situaciones, representar papeles en situaciones sociales diversas que están más allá de sus posibilidades inmediatas. De esa forma, crean zonas de posibilidades futuras.

El objetivo del trabajo con las unidades didácticas y de la futura participación de los alumnos de Letras/Español en evento académico internacional, se cruzaba con el propósito de la creación de esa “zona de posibilidades futuras”, Vygotsky (1934), que era a de ser protagonista de la presentación de su pesquisa.

En ese contexto, Liberali (2009, p. 19; 20), relaciona la discusión de los estudios vigotskianos con los estudios realizados por Holzman (1997) y Lobman y Lundquist (2007), en Liberali (2009, p. 19; 20), sobre el papel libertador de la *performance*, que no está basada en la verdad o en la identidad del sujeto, sino en una forma de irse más allá de sí mismo como otro.

Liberali (2009, p.19), elucida que en la *performance*, los sujetos crean otras formas de relacionarse consigo mismos, con otros y con el mundo a su alrededor. La propuesta de trabajar con las unidades didácticas y probar la actividad social presentación de *pôster* en un congreso, propició a los alumnos de la graduación Letras/Español, ir más allá de sí mismos, transformarse y de transformar a su comunidad académica, socio-histórico-culturalmente.

Los alumnos del 5º de Letras/Español de FALU, han logrado su *performance*, presentando sus investigaciones en el evento académico LIGUE/LAELI - **I Seminario Nacional LIGUE:**Lenguaje, Lenguas, Escuela y Enseñanza **II Seminário Nacional LAELI:**Lingüística Aplicada y el Educador de Lengua Inglesa, realizado en el CAC, Centro de Artes y Comunicación de la UFPE, en mayo de 2012.

En esa actividad social, los alumnos participaron como presentadores y argüidores de otros trabajos de estudiantes de Letras de distintas instituciones universitarias presentes al evento. Los sujetos de esta actividad han sido los alumnos que tenían como objeto la participación activa en un evento académico,

probaron algo nuevo, actuaron más allá de sí mismos y han creado posibilidades futuras, ultrapasando los muros de la facultad.

La división del trabajo fue realizada de acuerdo con a participación colaborativa de los alumnos. El grupo de estudios estaba compuesto por doce estudiantes del 5º período de Letras/Español, cada uno ha tenido su turno de habla con la previa elaboración del resumen académico. Las reglas pre-establecidas por la organización del evento fueron respetadas por los estudiantes; ellos instalaron el póster de la investigación en el momento señalado por la comisión organizadora del evento; todos han estado presentes para la presentación; mientras que uno miembro presentaba, los demás lo escuchaban y solo tomaban el turno de habla cuando había la necesidad de fortalecer con otras palabras lo que ya hubiera sido dicho.

La *performance* de los alumnos aconteció en clima de mucha naturalidad, con la actuación no como un personaje sin un fin, sino como aquél que está consciente de su actuación, del papel social que juega, pues, en la perspectiva de la TASHC, ratificando la tesis de Mendes (2012, p.47), cuando referencia Holzman, (2009), la *performance* está entendida como una herramienta de desarrollo, es crear quien eres y quien todavía no eres y quieres serlo.

A modo de conclusión

Este trabajo confirma lo que la reflexión práctica y la reflexión técnica ya anunciaban, sin embargo, hacía falta el aporte teórico-metodológico de la reflexión crítico-colaborativa. Los alumnos aprenden de manera efectiva y con calidad cuando construyen el conocimiento en clase, compartiendo nuevos valores, sentidos y significados, a partir de la mediación del profesor, de otros colegas y de su *performance* que le permite ir más allá de sí mismos..

La *performance* ha sido construida y posteriormente protagonizada por los alumnos desde el trabajo con las unidades didácticas en el aula, en la interacción mediadora profesora y alumnos, alumnos y alumnos, alumnos y comunidad académica.

Hace falta una propuesta de enseñanza de E/LE para estudiantes de la Graduación en Letras/Español, establecida en una relación dialéctica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida de los alumnos, a que reconozcan, analicen y reflexionen sobre los contenidos trabajados en clase y su utilización en situaciones cotidianas reales.

Los retos que este estudio nos ha mostrado, señalan la necesidad de elaborar propuestas de enseñanza de E/LE que fomenten la acción docente y garanticen la *performance* discente, con acciones más creativas y que posibiliten a los sujetos involucrados en este proceso, participar e intervenir en sus comunidades académicas de forma socio-histórico-cultural.

Referencias Bibliográficas

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da Criação Verbal*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CANTERO, F. J. *Complejidad y competencia comunicativa*. Artículo presentado como conferencia invitada en el Congreso Internacional *Complejidad*. La Habana: Cuba, 2008.
- DAMINOVIC, M. C.. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SHTINI, R.h.; SZUNDY, P.T.C.. (ORG). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.
- _____. *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
- _____. *O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político*. Revista Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./ dez. 2005.
- _____. DIOGO, T.M. A Elaboração de Material Didático para o Ensino de Espanhol: reflexões sócio-históricos-culturais.I Seminário Nacional LIGUE: Linguagem,Línguas,Escola e Ensino.Recife:UFPE, 2012.(No prelo).
- _____. DIOGO, T.M. A Língua Espanhola na Atividade Social Apresentação de Pôster em Congresso: o protagonismo na sala de aula de Letras. I SEPLEV: Identidade e Espaço Virtual: múltiplos olhares.Recife:UFPE, 2012. (No prelo).
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- J. L. Meurer; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LIBERALI, F.C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blücher, 2012.

_____. MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, M.C. (Orgs). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Richmond, 2009.

LEITÃO, Selma. – DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LITTLEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas- Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge. 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. *O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. São Paulo, 2009.

_____. (Org.) *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. (2003) *A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada*. In:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. (Marcuschi, no prelo).

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDOZA, A. et al. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori: Barcelona, 1998.

MIRANDA POZA, J.A. *La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil*. EUTOMIA, revista de Literatura e Linguística. UFPE. Edição 10, Recife, dezembro 2012.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas Tecnologias Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SEDYCIAS, J. (org.) [et al] .*O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Os conectores para além do texto: propostas de atividades para o ensino médio

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida
(UFMG/UNIFAL-MG)
Paula da Costa Souza
(USP/UNIFAL-MG)

Introdução

Em Almeida (2012), vimos que existe uma lacuna no tratamento dos conectores nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2012 (PNLD-2012) no que tange ao seu alcance discursivo. Na ocasião, fizemos uma diferença entre os termos *texto* e *discurso* que nos levou a concluir que o tratamento didático dado aos conectores nas coleções supracitadas não inclui questões discursivas e se limitam a apresentar dados do texto. Na verdade, a maioria trata os conectores no nível interfrástico sem mesmo uma atualização textual.

Seja como for, isso quer dizer que esses elementos linguísticos usados para significar relações e guiar inferências não são abordados nas atividades de leitura e interpretação de texto, mas apenas nas sessões dedicadas à gramática. Sendo assim, propomos, neste trabalho, duas atividades que visam a uma reflexão da importância de se estudar os conectores sob o ponto de vista do gênero textual/discursivo, já que esse enfoque leva em conta características não apenas sistêmicas, mas também socioculturais da língua.

Dessa forma, apresentaremos algumas definições de texto, discurso, gênero, leitura e conectores para justificar a importância destes na compreensão crítica do discurso. Em seguida, proporemos duas atividades pensadas para os alunos do Ensino Médio baseadas em textos da esfera jornalística nos quais se destacam as sequências argumentativa e expositiva. Nosso objetivo nessas atividades é evidenciar as funções dos conectores na construção, por exemplo, da imagem do autor (*ethos*) e suas representações sociais sobre o tema abordado nos textos. Para tanto, vamos nos basear nos trabalhos de Portolés (1998) e Montolíó (2001) sobre os marcadores do discurso e as relações pragmáticas e textuais envolvidas em suas significações. Além disso, vamos nos pautar nos trabalhos de Cassany (2006), Amossy (2005) e Charaudeau (2011) para compreendermos as questões discursivas envolvidas nas atividades.

Referencial teórico: os termos e os conceitos

Quando propomos explicar e diferenciar termos ou conceitos, como *texto*, *discurso* e *gênero*, inevitavelmente já tomamos a perspectiva de que se trata

de elementos diferentes, o que, na verdade, nem sempre é um consenso para linguistas e teóricos da linguagem. No entanto, a nossa intenção é escolher, dentre as diversas possibilidades de definições, uma diferenciação que possa nos servir para compreender, como dissemos em Almeida (2012), o que acontece com o tratamento dos conectores.

Aliás, outra palavra muito usada para se referir aos conectores, embora não sinônima para muitos pesquisadores, é *marcadores discursivos*. Ora, por que *discursivos* e não *textuais*? Seguramente, essa opção passa pelos olhares que se lançaram nos conceitos de *língua* e *linguagem*, termos que também causam incômodos quando definidos e distinguidos. Em consequência, os objetos da língua(gem) receberam atenção sob diferentes perspectivas.

Devido ao recorte deste texto, passemos para uma rápida distinção inicial de *texto*, *discurso* e *gênero*. No breve histórico de Bentes (2001) sobre texto, encontramos três fases e, uma vez que cada uma delas tem um foco teórico específico, percebemos uma ampliação do ponto de vista, que inicialmente se concentrava na organização do material linguístico que se limitava a uma análise transfrástica. Passou, então, num segundo momento, a incorporar as condições de produção e de recepção pensando a produção textual como uma atividade verbal consciente e interacional. Finalmente, com o avanço da Linguística Textual (LT), o texto passa a ser visto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. O texto passa a ser frequentemente tratado como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, e deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão, além de considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear (níveis do sentido – aspectos semânticos – e intenções – funções pragmáticas).

O foco que damos na terceira fase da conceituação de texto é proposital, já que é nesse momento que um dos passos mais expressivos para perceber que o texto não é apenas um combinado de frases é dado: adiciona-se a ideia de *textualidade* à discussão. Em um momento dos estudos da LT, o texto passou a ser entendido como um sistema uniforme, estável e abstrato, uma unidade linguística mais alta, superior à sentença e, dessa forma, a textualidade seria uma propriedade distintiva do texto. Além desse termo, *contexto* é outro que ganha bastante atenção e que pode englobar muitas ideias, desde o entorno sociocultural no qual a atividade comunicativa se desenvolve, até seu cenário imediato de ocorrência ou o conhecimento prévio dos falantes e a própria linguagem.

É nesse mesmo caminho tortuoso que se tenta definir *discurso*. Ao fazer um panorama sobre análise do discurso, Maingueneau (2008) explica que discurso pode ser objeto, isto é, uma atividade verbal em contexto que se manifesta sob forma de unidades transfrásticas, e a linguagem é considerada na sua relação com

seus objetivos social, expressivo e referencial. Ele pode também ser entendido, por outro lado, como uma palavra-slogan, isto é, aborda-se o domínio discursivo a partir de certos pressupostos, contesta-se uma abordagem hermenêutica ou uma abordagem estruturalista, e se levam em conta outras instituições. Nesse caso, trata-se de um termo instável que difunde certas opções teóricas e é explorado nas mais diversas disciplinas.

Discurso pode também ser compreendido como o uso da língua em um contexto particular, que filtra os valores virtuais ou que pode suscitar novos valores (vê-se uma associação de discurso à dimensão social e mental). Por outro lado, pode ser também um uso restrito desse sistema compartilhado que é a língua. As restrições seriam um posicionamento em um campo discursivo (discurso feminista), um tipo de discurso (discurso jornalístico), produções verbais específicas de uma categoria social (discurso das enfermeiras) ou uma categorização baseada num critério comunicacional (discurso polêmico).

Segundo Maingueneau (2008), *discurso* é também diferente de *texto* pois, como se tem afirmado, aquele é a relação de um texto com seu contexto (discurso = texto + contexto). Essa distinção permite distinguir a atividade discursiva nas suas múltiplas dimensões e sua única manifestação verbal, escrita ou oral. No entanto, como vimos anteriormente, o conceito de texto já incorporou o de contexto, o que deixa margens a dúvidas se realmente existe uma diferença entre este e discurso.

Maingueneau (2008, p. 147-148) esclarece que, uma vez que a análise do discurso é “uma tentativa de articular estruturas textuais e situações de comunicação”, as pesquisas da área discursiva podem se separar em dois polos:

- De um lado, os pesquisadores que têm como argumento o estudo da organização textual, especialmente na Suíça romanda, J-M. Adam (teoria dos “tipos de sequências”) em Lausanne, ou E. Roulet (“teoria modular”) em Genebra.
- De outro, aqueles que visam primeiramente articular discursos e posicionamentos ideológicos. Podemos citar pessoas que trabalham na revista *MOTS* (S. Bonnafous, M. Tournier, P. Fiala) ou o grupo de Montpellier “Praxiling” (J.-M. Barbéris, J. Bres, P. Siblot, B. Détrie...), que defendem uma concepção de linguagem na qual se misturam as influências do marxismo e da linguística da enunciação.

O autor faz uma divisão interna da área discursiva na qual utiliza termos específicos para diferenciá-las: na definição do primeiro polo aparece a expressão “organização textual”, e na do segundo polo ele usa “discursos” e “posicionamentos ideológicos”. Curiosamente, esta diferença costuma estar no imaginário comum quando se diferencia *texto* de *discurso*, ou seja, os limites do texto estão em sua organização sistêmica, enquanto que os limites do discurso se encontram em seu alcance sócio-ideológico. É esta a diferença que consideramos em Almeida (2012) e que manteremos aqui.

O mesmo acontece com o conceito de *gênero*, que ora se apresenta acompanhado de *textual* e ora de *discursivo*. Rojo (2005) resume que o termo *gêneros textuais* (ou de *texto*) como *família de textos*, sendo que *famílias* podem ser reconhecidas por similaridades, estas, por sua vez, podem se dar no nível do texto, do contexto ou da situação/condição de produção. Neste caso, a referência se faz à função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários. Além disso, parece que os autores que preferem esta nomenclatura enfocam as análises da textualidade normalmente por meio de seqüências, operações e tipos textuais. Ainda nesses termos, a leitura feita é do contexto/situação de produção, o que nos permite concluir que existe uma tentativa de canonização de textos a partir de sua forma e funções pragmáticas. Como exemplo de gêneros textuais temos: *receitas, artigos de opinião e tese de doutorado*.

Por outro lado, a escolha do termo *gêneros discursivos* (ou *do discurso*), segundo Rojo (2005), parte da perspectiva sócio-histórica do contexto, na qual prevalece a finalidade enunciativa do locutor, além de sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos. O caminho de análise é diferente daqueles que optam pelo termo *gêneros textuais*, já que se buscam, nas formas linguísticas que refletem no enunciado/texto, os aspectos do contexto. O foco, portanto, é a maneira de configurar a significação, e não a análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição.

Podemos concluir que a diferença entre *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* parte do mesmo ponto da diferença entre *texto* e *discurso*, ou seja, o foco nas formas de composição do texto ou nos valores socioculturais impressos no discurso. O diferencial para *gênero* e *texto/discurso* é que o primeiro categoriza em grupos, seja por forma, seja por objetivos de comunicação, seja por impactos sociais, os textos/discursos. E isso é importante para nosso trabalho já que os conectores, privilegiados nos estudos da textualidade, são muito visados pelos pesquisadores do primeiro polo da área discursiva definida por Maingueneau (2008), a saber, J-M. Adam e E. Roulet. Coincidência ou não, esses dois autores estão relacionados à “organização textual”, e não a “discursos” e “posicionamentos ideológicos”.

Nesse sentido, os elementos linguísticos que vamos destacar nas atividades que propomos, isto é, os *conectores*, normalmente recebem uma visão mais textual que discursiva. Pesquisadores como Rossari (2000) preferem o termo *conector pragmático*, já que essas unidades têm por função significar uma relação (daí o termo *conector*), que se estabelece entre unidades linguísticas ou contextuais (daí o termo *pragmático*). Resumidamente, os conectores seriam “expressões linguísticas que, ao poder atuar tanto na estrutura oracional como fora dela, ou seja, no âmbito textual, desempenham importante função na articulação do discurso” (MARINHO, 2005, p. 14). Para Rossari, conexão é a relação entre as unidades linguísticas e as unidades contextuais.

Portolés (1998), ao contrário, considera como conectores um tipo concreto de marcador discursivo (MD) que realmente conecta de um modo semântico-pragmático um segmento do discurso com outro anterior ou com uma suposição contextual facilmente acessível, como *além disso, portanto e no entanto*. Para o pesquisador espanhol, MD são

unidades lingüísticas invariables, no ejercen función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus diferentes propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (PORTOLÉS, 1998, p. 25-26)

O que diferencia sua definição de MD para a de conector de Rossari é que, para Portolés, os MD têm certa mobilidade dentro do enunciado e se encontram geralmente entre pausas, o que exclui os elementos de conexão interfrástica em sua análise, como a conjunção *porque*. Dessa forma, os conectores são MD que realmente relacionam, pelo seu significado de processamento, dois ou mais segmentos do discurso, diferente de outros marcadores cujo significado só afeta um segmento do discurso.

Portanto, para nosso trabalho, conector e marcador discursivo serão termos sinônimos e os compreenderemos como uma classe de expressões lingüísticas que reagrupa palavras e estruturas de diferentes classes da gramática tradicional. Além disso,

essas expressões lingüísticas possuem a função de contribuir para o estabelecimento de uma relação coesiva com, pelo menos, o enunciado que as precede no discurso e pode afetar toda a porção de discurso precedente, ou seja, pode conectar um enunciado a todo o texto que vem antes do conector. Ao ligar unidades de diferentes níveis (palavras, proposições, conjuntos de proposições, grandes porções de texto), os MD guiam, de acordo com suas diferentes propriedades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam no momento da comunicação. Por outro lado, algumas relações só existem entre diferentes segmentos textuais graças à presença desses elementos conectivos explícitos (ALMEIDA, 2011, p. 40-41).

A definição de leitura que concebemos para as atividades está nos moldes de Cassany (2006), ou seja, uma leitura crítica, que leva em conta uma concepção sociocultural do texto. Segundo essa visão, tanto o significado das palavras como o conhecimento prévio que aporta o leitor têm origem social. Assim, o discurso não surge do nada, isto é, há alguém por trás dele. Logo, compreender o discurso é compreender esta visão do mundo. Afinal, discurso, autor e leitor tampouco são elementos isolados. As práticas de leitura e escrita se dão em âmbitos e instituições particulares e, então, cada ato de letramento é uma prática social complexa que inclui vários elementos.

Essa é a palavra: *letramento*. Para Cassany (2006), o letramento abarca tudo que está relacionado com o uso do alfabeto: desde a correspondência entre som e letra até as capacidades de raciocínio associadas à escrita, incluindo o código escrito, os gêneros discursivos, os papéis de autor e leitor, as formas de pensamento, a identidade e o *status* como indivíduo, coletivo e comunidade, além dos valores e representações culturais. Dessa forma,

al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. (CASSANY, 2006, p. 39-40)

Ler é, portanto, ver o que há por trás das linhas de um discurso. E o discurso, ao ser materializado, por exemplo, na forma escrita por um alguém que expressa ideologia(s), ponto(s) de vista, intenção(ões) e argumentação(ões), pode conter conectores para melhor alinhar suas ideias. E se os conectores ajudam o leitor deste discurso guiando-o no processo de interpretação, então esse elemento é muito importante para a leitura crítica, pois é uma porta para inferências do tipo socioculturais.

Passemos agora para as propostas de atividade para elucidar as questões abordadas.

Discussão: propostas de atividades

Apresentaremos duas atividades que podem ser desenvolvidas com alunos do Ensino Médio durante a proposta de leitura. Por questões de espaço, apresentaremos apenas uma atividade que tem como foco as interpretações a partir dos conectores. Obviamente, o professor pode (e deve) trabalhar os textos por meio de outras perspectivas, como das funções sociais do gênero textual/discursivo, as inferências de informações por meio de palavras, etc.

A primeira atividade trabalha com um conector específico e aborda mais as questões textuais devido ao gênero ao qual pertence. A segunda, por outro lado, adentra no terreno das inferências socioculturais e que exige, portanto, uma leitura mais crítica.

Actividad 1

¿HASTA DÓNDE PUEDE CRECER UN ÁRBOL?

Por qué los árboles no pueden crecer más de 100 metros

Se suele decir que cuánto más alto es un árbol, más pequeñas son sus hojas. Lo que no sabíamos es que **precisamente por esta razón hay una altura límite** más allá de la cual un árbol no puede crecer: alrededor de los **100 metros**, que es lo que miden las secuoyas más grandes del mundo.

La culpa la tiene el sistema circulatorio. En las hojas se producen azúcares que

después se distribuyen a través de una red de células con forma de tubo conocidas como **floemas**. La velocidad a la que se mueven estos azúcares es mayor cuanto más grande es la hoja, pero se ralentiza en las ramas, el tallo y el tronco. Es como si se produjese un atasco. Por esta razón, hay un punto en el que **seguir creciendo sería improductivo para la planta**. Es como si la carretera se hiciese cada vez más larga y el coche cada vez fuera más lento.

Así que, por ahorrar gasolina, los árboles **paran de crecer** cuando llegan a esta altura.

(Quo, #Quonectados, 4 abr. 2013, disponible en: <<http://www.quo.es/naturaleza/hasta-donde-puede-crecer-un-arbol>> Acceso en: 1 mai. 2013)

1) Un alumno, para ayudar con el entendimiento de sus colegas, vuelve a explicar todo de la siguiente manera:

“Si los árboles fueran seres humanos, el floema serían los vasos sanguíneos. Como más alta la persona, más dificultad tendría la sangre para alcanzar las extremidades. A pesar de eso, si crecemos mucho, la circulación sería afectada en determinadas partes del cuerpo.”

a) En el texto, el autor establece una comparación entre árbol y coche. Con el fin de relacionar todas las comparaciones, elabora una tabla en que estén contemplados los ámbitos ÁRBOL, COCHE y CUERPO.

b) En el texto del alumno, encontramos un error en la explicación del funcionamiento del sistema. Este error fue provocado por una expresión que relaciona argumentos (es decir, funciona para establecer la cohesión entre ideas). Busca esta palabra y explica el equívoco.

c) ¿Qué expresión usada por el autor del texto para relacionar ideas y argumentos pondrías en el lugar de la expresión equivocada de la explicación del alumno?

O texto desta atividade pertence ao gênero artigo e foi obtido de uma revista de divulgação e ciência popular. Dessa forma, a abordagem do ensino da leitura por meio das perguntas de interpretação será diferente da que apresentaremos para a atividade 2. Isso explica a importância da pergunta 1a, na qual o aluno deve estabelecer comparações entre as informações apresentadas pelo autor do texto, o modo como ele dispôs essas informações, e a reformulação do suposto colega no enunciado do exercício. Trata-se, portanto, de uma leitura no máximo entrelinhas (de inferências semânticas) que amplia o conhecimento de mundo (ou resgata esse conhecimento) do estudante e torna esse conhecimento disponível na memória de curto prazo para realizar as outras atividades¹⁶.

16 Todo texto é subjetivo. O professor pode questionar se para explicar um fenômeno da natureza é necessário fazer uma comparação ao mecanismo dos carros, ou se isso não é uma estratégia (opção) do autor. Ao propor essa indagação, o aluno precisa fazer uma leitura por trás das linhas e relacionar estrutura linguística, gênero textual e intenção comunicativa.

A pergunta *1b* necessita, para ser respondida, que o aluno perceba a relação entre os argumentos que explicam o funcionamento do corpo e da árvore. Os argumentos foram resgatados na pergunta *1a*, mas agora o que é importante é ler a conexão feita entre esses argumentos. Nesse instante, o foco deve estar na expressão “a pesar de eso” no discurso do suposto colega. O equívoco está, portanto, em estabelecer o argumento “*si crecemos mucho, la circulación sería afectada en determinadas partes del cuerpo*” como contra-argumento, como oposição a “*como más alta la persona, más dificultad tendría la sangre para alcanzar las extremidades*” quando, na verdade, a relação entre eles é de causa-consequência. O aluno não precisa necessariamente usar esses termos (causa, consequência, contra-argumentação), mas pode reconhecer e explicar as relações e, consequentemente, o equívoco, por meio de paráfrases.

Finalmente, na pergunta *1c*, o aluno deve voltar ao texto e encontrar a expressão usada pelo autor para estabelecer a relação entre os argumentos sobre o crescimento das árvores e os floemas, argumentos esses que são paralelos aos argumentos do crescimento humano e a relação com os vasos sanguíneos. O fragmento que responde a esta atividade é “*Es como si la carretera se hiciese cada vez más larga y el coche cada vez fuera más lento. Así que, por ahorrar gasolina, los árboles paran de crecer cuando llegan a esta altura.*” e a relação se marca pelo conector *así que*. O aluno deve, dessa forma, seguir a indicação do autor do texto em relacionar “*la carretera se hiciese cada vez más larga y el coche cada vez fuera más lento*” como causa de “*por ahorrar gasolina, los árboles paran de crecer cuando llegan a esta altura*”, além, obviamente, de rever as comparações entre carro, árvore e corpo.

Esta atividade está estruturada em três fases que exigem a comparação e o estabelecimento de relações entre argumentos. A partir da resposta da primeira pergunta, o aluno possui subsídios para encontrar a resposta das perguntas seguintes, o que torna essa atividade um exemplo de exercício que abarca tanto a interpretação de informações linguísticas como de informações inferenciais.

Actividad 2

VECINOS

Vivo en Saavedra y mi casa, en una planta baja, se inundó. He seguido todos los debates sobre el tema y he leído opiniones sobre las peleas entre Nación y Ciudad, la construcción irresponsable, la falta de infraestructura hídrica, el impacto ambiental del shopping DOT y de Tecnópolis, la indignación de los vecinos, el cementerio de autos sobre el bulevar García del Río, los créditos y no sé cuántas cosas más.

Hoy el Servicio Meteorológico volvió a dar un parte de alerta y todavía nadie habla sobre los vecinos irresponsables que siguen sacando la basura -por

más que nos hayamos inundado hace una semana- con pronóstico de una fuerte tormenta por delante. Es fácil echarle la culpa al otro y, seguramente, la desidia política ha tenido mucho que ver con nuestra situación; sin embargo, la basura que tapó los sumideros no la tiraron ni el jefe de Gobierno ni la Presidenta, sino nosotros, los vecinos. Es hora de hacernos cargo de la parte que nos corresponde y promover un cambio cultural en pos del respeto mutuo, la buena convivencia y las mejores costumbres. Si no, no nos quejemos más.

(La Nación, Carta de los Lectores, 12 abr. 2013, disponible en: <www.lanacion.com.ar/1571890-cartas-de-los-lectores> Acceso en: 13 abr. 2013)

En épocas de mucha lluvia, algunos barrios de Buenos Aires sufren con las consecuencias provocadas por las inundaciones.

- a) Según el autor, en esos casos, ¿a quién o quiénes culpa la gente por la situación?
- b) ¿El autor está en contra o a favor de la opinión de la gente? Transcribe del texto el fragmento que confirma tu idea y circula la expresión que relaciona la opinión del autor a la de la gente.
- c) A partir de eso, ¿qué imagen de ciudadano el autor intenta construir de sí mismo?

Este texto é um exemplar do gênero *carta de leitor* veiculado no jornal argentino *La Nación* no mês de abril de 2013. Como os textos pertencentes a este gênero, *Vecinos* veicula a opinião de um leitor sobre as enchentes provocadas em alguns bairros de Buenos Aires.

A atividade que propomos exige do aluno uma leitura inferencial, já que precisa compreender que o autor se refere a uma *vox populi*, isto é, um discurso comum relacionado às causas e impactos sociais das inundações. Dessa forma, ao propormos a pergunta da letra *a* convidamos o aluno a refletir sobre esse “já-dito” presente na carta do leitor. A resposta, portanto, poderia ser que os culpados são o governo, os políticos e/ou a política de forma geral. Dizemos que se trata de um discurso “já-dito” exatamente porque a construção linguística usada pelo autor do texto é a de oposição de ideias. Aliás, há duas oposições feitas e ambas podem ser resposta para a pergunta *b*. Assim, o estudante poderia transcrever o fragmento “sin embargo, la basura que tapó los sumideros no la tiraron ni el jefe de Gobierno ni la Presidenta, sino nosotros, los vecinos” e marcar tanto o *sin embargo* como *sino*. Ambos os conectores apontam para a opinião do autor que, portanto, é diferente da opinião “de la gente”.

O professor, neste momento, pode fazer algumas intervenções. Uma delas é a de propor uma leitura dos argumentos postos antes e depois de *sin embargo*

para que o aluno perceba a ideia de oposição entre a culpa posta na política pela maioria das pessoas e a opinião do autor de que os culpados são os vizinhos (e se inclui nessa categoria, aliás, ao usar *nosotros*). Caso o aluno tenha marcado *sino*, a explicação é a mesma, já que esta expressão supõe uma negação, que é, no texto, a opinião da maioria das pessoas, a saber: “no la tiraron ni el jefe de Gobierno ni la Presidenta”, isto é, a representação da política (argumento presente no segmento textual anterior a *sin embargo*). No lugar, o autor apresenta sua opinião, como já vimos, que é “nosotros, los vecinos” como os culpados por jogar lixo na rua.

O importante é que o aluno perceba que ambos os conectores introduzem a opinião do autor de forma a se contrastar com o argumento antecedente. Este, por sua vez, faz parte das representações sociais que o leitor do jornal tem da maioria das pessoas. Para Charaudeau (2011), as representações sociais são responsáveis pela construção de uma organização do real mediante imagens mentais e estão incluídas na realidade, inclusive chegam a ser consideradas a própria realidade. Elas se apoiam na observação empírica da prática dos intercâmbios sociais e fabricam um discurso para justificá-los que cria um sistema de valores, erigido em norma de referência. *Grosso modo*, as representações dão testemunho de um desejo social, produzem normas e revelam sistemas de valores.

Dessa forma, respondendo à pergunta *c*, o autor parece querer construir uma imagem de si como um cidadão observador que denuncia comportamentos antiéticos, além de ser consciente de seus atos e contra o lugar comum com relação à política e seus representantes no que diz respeito aos problemas provocados pelas inundações.

A construção da imagem de si (ou *ethos*), como afirma Amossy (2005), se efetua em todo ato de tomar a palavra e, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais. São suficientes para isso, o estilo, as competências linguísticas e enciclopédicas e as crenças implícitas do locutor. Assim, podemos, como na atividade sugerida, construir a imagem do autor de um texto.

Esta atividade pode parecer complexa para que um estudante do ensino médio responda em espanhol. No entanto, lembramos que a proposta básica é de interpretação e não de expressão escrita, isto quer dizer que, se o professor perceber que haverá uma recusa dos alunos a respondê-la em espanhol, pode-se optar pela escrita em português e, posteriormente propor uma resposta em espanhol. O importante, entretanto, é levá-los a compreender que existem palavras que guiam as inferências dos leitores e que são importantes para que se façam leituras além das linhas e, também, além das entrelinhas, pois há leituras por trás das linhas, como diz Cassany (2006).

Conclusões

Os conectores não são elementos linguísticos que devem ser estudados apenas nas seções de gramática dos livros didáticos. Mostramos por meio de duas atividades de leitura de texto que eles são importantes na relação de argumentos

para explicar um fenômeno dito natural (atividade 1) e na construção de opiniões e veiculação de representações sociais (atividade 2). Isso significa que incluir nas atividades de leitura o estudo de palavras e expressões que sinalizam como o leitor deve interpretar determinadas associações de ideias é pertinente e importante.

Considerando-se que ler é uma ação que não se baseia apenas em decodificação do material linguístico, e que os conectores não são apenas expressões que tornam o texto coeso enquanto um emaranhado de orações, é necessário que o professor apresente reflexões que alcancem a pragmática e as extrapolem para questões sociais. Assim, ler um conector não é simplesmente ler as linhas, nem as entrelinhas: é ler o que há por trás das linhas, é desvendar intenções comunicativas, é abordar o discurso como um reflexo de pensamentos que estão conectados a uma representação de uma sociedade, é estabelecer relações comparativas. É, enfim, ler o mundo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de. O tratamento dos conectores nas coleções de língua espanhola aprovadas no PNLD-2012: uma questão textual ou discursiva?. In: *Atas do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas*, Salvador, 2013 [no prelo].

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. nº 9-28.

BENTES, Anna Christina (2001): *Linguística Textual*. Em: MUSSALIM, F.;

BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 2ª Ed, p. 245-287. São Paulo: Cortez Editora.

CASSANY, Daniel, 1999, *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique (2008): *Discurso e análise do discurso*. Em:

SIGNORINI, I. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*, p. 135-156. São Paulo: Parábola Editorial.

MARINHO, J. H. C. A atuação do *onde* na articulação discursiva. In: SARAIVA, Mª E. F. & MARINHO, J. H. C. (org.), *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos da Língua em Uso, Grupo de Estudos Funcionalistas da Linguagem, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MONTOLÍO, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS, José (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L. et al (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROSSARI, Corinne. *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Press Universitaires de Nancy, 2000.

Letramento en la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria: contribución para el desarrollo de una lectura crítica y para la formación de la ciudadanía por medio del cuento literario

Maria Rita Castro de Lima e Souza (UFPA)

Tutora: Prof^a. Patricia Neyra (UFPA)

Resumen

Son recurrentes, así como muy relevantes, las discusiones que enfocan la necesidad de trabajar el letramento en la enseñanza secundaria a partir del nuevo concepto: como prácticas sociales en contextos específicos. Las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, 2006) y la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 1996) discurren sobre la importancia de una enseñanza capaz de proporcionar la formación ciudadana, además de los conocimientos y competencias que deben desarrollarse en cada asignatura. Con el propósito de mejorar e innovar la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria, este trabajo pretende destacar la relevancia del letramento como un proceso que puede beneficiar la formación de un lector crítico en la lengua extranjera y la construcción de la ciudadanía por medio de la utilización del cuento literario.

Palabras Clave: Letramento en E/LE. Cuento literario. Formación ciudadana.

Introducción

Esta labor surgió de reflexiones realizadas a partir del contacto obtenido con algunas asignaturas que abordaron la literatura y de otras que enfocaron el proceso de letramento durante mi graduación. El contacto con el texto literario, más específicamente el cuento, a partir de las tareas planteadas por los profesores, en lo que se refiere a lectura/análisis del mismo, me hizo percibir que el proceso que involucra la lectura exige un trabajo de inferencias entre la forma y el contenido del texto para alcanzar el significado global. Percibí, asimismo, cuán placenteras eran las lecturas y cómo generaban muchísimas discusiones entre los alumnos, cambio de opiniones e interpretaciones diversas en el intento de interpretar. Conjuntamente, percibí también, cómo este tipo de tarea estimulaba mi raciocinio por medio de la identificación de recursos de la composición del cuento: las figuras de lenguaje, los signos de puntuación, la organización sintáctica, entre

otros, es decir, cómo los recursos literarios o retóricos suministraban un trabajo de macroestrategias y estrategias de transferencia, con el cual podía elaborar las ideas principales para conectarlas coherentemente (PARODI, 2010). Además, el hecho de conocer el contexto histórico y sociocultural en el cual el texto se produjo me facilitaba una lectura plena del cuento, pues de esa manera, tenía la posibilidad de considerar todos los enfoques –interno por medio de los recursos literarios y externo a través de la relación con la historia y la sociología–. Puesto que, esos dos enfoques, más que alternativos, son complementares.

El letramento igualmente me llamó la atención por el hecho de plantear una lectura más crítica que lleve en consideración el uso del lenguaje a partir de la nueva concepción de letramento: prácticas socioculturales en contextos específicos. Esto significa realizar una lectura que proporcione la comprensión y ejercite la interpretación, facilitando la construcción de sentido. Para ello, se deben trabajar los textos dentro del contexto socio histórico involucrado en las relaciones de poder, pues la lectura es una actividad del lenguaje que contempla conocimiento de mundo y una visión reflexiva sobre las posibilidades de transformación social (OCNEM, 2006, p. 3).

Concerniente a ello, también la LDB n° 9.394/1996, así como la *Secretaria de Estado de Educação*- SEDUC-PA, discurren sobre las directrices de la secundaria como forma de construcción de independencia intelectual en lo que se refiere a una visión más crítica del individuo en relación al mundo, y, por otro lado, respecto a la literatura, autores como Abreu (2006), Cândido (1995), Compagnon (2009), D'ONOFRIO (1994), entre otros, perciben en ésta una forma de humanización y que por tanto debe ser entendida como una necesidad cosmopolita y de derecho humano, puesto que la literatura es un medio por el cual el hombre puede reflexionar y adquirir conocimiento. Leer y estudiar literatura significa encontrarse con otras realidades y ello favorece el proceso de alteridad (ABREU, 2006, p. 111). Por tanto, a partir de las reflexiones sobre las características presentes en un texto literario, específicamente el cuento, del planteamiento del proceso de letramento para el actual contexto de enseñanza/aprendizaje en la secundaria y de las orientaciones de los documentos educacionales como las citadas anteriormente, consideraré de gran relevancia la utilización del cuento en el proceso de letramento para la formación de la ciudadanía.

Enseñanza/aprendizaje de español en la secundaria: hacia un desarrollo de la competencia lectora

Conforme lo descripto en la LDB n° 9.394/1996, artículo 35, § I, II y III, la enseñanza secundaria pretende dar continuidad a lo que los alumnos aprendieron en la primaria con el intuito de preparar al estudiante como persona humana, con lo cual se incluye capacitarlo a pensar críticamente como ser independiente. Las directrices para esta enseñanza deben, por tanto, además de otros puntos subrayados en los demás incisos de la referida ley, adoptar metodologías de

enseñanza que logren estimular e incentivar al alumno para que al final del curso secundario el estudiante consiga manejar las formas actuales del uso del lenguaje.

La ley n° 11.161/2005, que establece la nueva organización curricular de la enseñanza secundaria, es seguida por la SEDUC-PARÁ, que basada también en la LDB, pretende ofrecer una segunda lengua extranjera (LE) en la escuela caso algún alumno no opte por el español, ya que aunque la enseñanza de lengua española sea obligatoria en la secundaria conforme dispuesto en la referida ley, es facultado al alumno su matrícula en esta asignatura. Por ello, la escuela debe, según su realidad, ofrecer una segunda lengua (inglés o francés) para que el alumno tenga opción. Además, la LDB expresa que la enseñanza secundaria debe partir del presupuesto de que la educación básica tiene como objetivo construir competencias y habilidades que influyan en la conducta de los aprendices permitiendo que consigan pensar por sí y que relacionen sus conocimientos a sus experiencias cotidianas construyendo sentidos entre teoría y práctica para saber argumentar críticamente los hechos.

En este sentido, la enseñanza secundaria tiene la responsabilidad de conducir al aprendiz a saber manejar los conocimientos en sus prácticas cotidianas y principalmente discernir con visión crítica respecto a las situaciones e informaciones dándoles significado, lo que exigirá contenidos y metodologías que puedan lograrlo, puesto que existe una gran cantidad de materiales didácticos en las escuelas brasileñas y metodologías diversas para la enseñanza de LE, pero de español, específicamente, hay poco material didáctico y se reconoce que para enseñar una LE es necesario algunos cambios con relación a los materiales existentes, en el sentido de adaptarlos a la realidad del estudiante, así como en los métodos y procedimientos, puesto que los materiales de español que el mercado ofrece, en su mayoría, no condicen con la realidad del estudiante brasileño. Por otro lado, la enseñanza del español para brasileños no debe ser basada en una progresión lenta y gradual para no transformar el aprendizaje en algo hastío que perjudique la adquisición, pues los brasileños no deben ser clasificados como iniciantes, sino falsos iniciantes, puesto que no presentan dificultad para comprender el español (SALINAS, 2005, p. 56-57).

De igual modo, las OCNEM (2006) proponen una enseñanza del español que considere la proximidad y el distanciamiento entre el español y el portugués, así como la construcción de conocimientos diversos, los cuales exigen una enseñanza interdisciplinar que fomente la formación ciudadana. En este sentido, el trabajo con el lenguaje ya no es más para fines simplemente comunicativos sino un medio de acceso a la construcción de significados. Diferente de la enseñanza instrumental, la LE en el ámbito de la escuela regular representa un camino a las distintas formas de ser y de vivir de las más variadas culturas que involucran el lenguaje, con la cual el aprendiz se reconocerá como ciudadano y logrará independencia. Aquella idea de ciudadanía homogénea se transformó, pues

“[...] Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (OCNEM, 2006, p. 91).

Ser ciudadano entonces, involucra un proceso de reconocimiento propio y a su vez se caracteriza por ser heterogéneo: quién realmente se es, qué se representa para la sociedad. Eso se conquistará a través de un proceso de lectura inferida, crítica de los hechos y que puede ser posible en el aprendizaje de LE, puesto que se podrán identificar otras posibilidades de ser y de vivir de otras culturas: se logrará conocer al otro y a uno mismo. El español, por ser una lengua cercana al portugués, puede contribuir para que el aprendiz haga inferencias en la lectura sin muchas dificultades, siempre y cuando se trabaje un texto adecuado al nivel de conocimiento del alumno. Partiendo de esta óptica, la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria no busca más simplemente preparar al alumno para los procesos de selectividad, sino que se ha vuelto un medio de incluirlo socialmente como ciudadano.

Se comprende, por tanto, que la tarea del desarrollo de la ciudadanía por medio de la enseñanza de E/LE involucra la concientización del alumno sobre el extranjero y sobre su propia realidad, y para ello, el contexto de aprendizaje donde está inserido el aprendiz debe considerarse de gran relevancia para que éste pueda reconocerse como parte significativa de un proceso heterogéneo y multicultural del lenguaje y su relación con el contexto de la lengua meta. El papel de la escuela es, por tanto, proporcionar tal aprendizaje de manera que los aprendices logren una conciencia de la importancia de la misma para su formación. Es en este sentido, que el desarrollo del letramento por medio de la lectura de textos literarios puede beneficiar la formación ciudadana.

A pesar que la enseñanza/aprendizaje de lengua involucra un proceso interdisciplinar y el desarrollo de las cinco destrezas: auditiva, escrita, oral, lectora y de interacción, en este trabajo se dará destaque a la competencia lectora ya que la propuesta es trabajar el proceso de formación de la ciudadanía por medio de la lectura de *letramento* crítico. Así, se hace necesario entender el acto de lectura, en el cual el lector, por medio del proceso cognitivo, hace comparaciones y relaciones. A partir de las representaciones mentales de imágenes más abstractas de conceptos presentes en la memoria, el lector busca comparar para encontrar similitudes sensoriales y establecer las diferencias y semejanzas. Eso forma parte de la capacidad innata del ser humano. Por otro lado, intenta relacionar para construir sentido. Relaciona experiencias previas a nuevas situaciones para comprender las informaciones que recibe, siempre comparando con lo que

ya conoce. Este proceso capacita al ser humano a trascender lo “inmediato y concreto que percibe” (PARODI, 2010, p. 32-33).

La lectura, por lo tanto, es resultado de la interacción entre lector, texto y contexto en un proceso interactivo e intencionado para la construcción de significado. Así pues, ese significado está más allá del texto en sí, es necesario que haya una interacción entre el escritor y el lector, la cual ocurre en un proceso cognitivo en el que el lector imagina la situación referida en el texto. Para ello, es importante que se conozcan los aspectos culturales del contexto para interpretar la situación, por otro lado, la interpretación depende también del lugar donde está inserido el lector, que hará deducción a partir de los conocimientos previos y de mundo. Así pues, las estrategias (acciones cognitivas y lingüísticas), son accionadas dependiendo del objetivo de la lectura. En este proceso, el conocimiento previo ayuda en la comprensión y en la medida en que se relaciona el conocimiento ya existente con el nuevo creando nuevos significados, estos conocimientos se transformarán, una vez que el lector al construir significado reconoce y recicla sus ideas antiguas y creencias, pues aprende a comprobar la nueva información con la ya existente, formando nuevos conceptos y al optar por el nuevo conocimiento rechaza lo que ahora reconoce como equívoco (PARODI, 2010, p. 51-60).

El conocimiento cultural y lexical, favorece al lector nativo, mientras el no nativo necesita de otras estrategias para lograr la comprensión y el sentido, ya que solo tiene a favor sus estrategias de lectura en LM. Por ello, el docente debe conducir la enseñanza, de forma que el alumno aprenda a activar sus conocimientos previos de la lengua materna y de la lengua extranjera para poder compensar tal falta. Por otro lado, no es necesario que los textos presenten un grado de comprensión fácil, puesto que el grado de comprensión está determinado por las tareas propuestas y no por el propio texto. Los niveles de comprensión a medida que avanzan demandan mayor concentración y mayor dominio de la competencia, lo que explica que la dificultad no está apenas en el texto sino en las tareas. Conforme se afirma en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002, p. 71), para trabajar la comprensión lectora, es importante administrar el grado de complejidad de las tareas según cada nivel. Sin embargo, sólo considerar el grado de complejidad no es suficiente, esas tareas deben ampliar la propuesta de lectura para desarrollar el letramento.

“[...] as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos [...]. O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (OCNEM, 2006, p.116).

Como puede observarse en el trecho citado, el letramento crítico continúa siendo la “piedra” en la enseñanza secundaria. Puede ser que la barrera que impide abordar los textos de manera a desarrollar tal letramento sea el desconocimiento de lo que realmente significa este proceso. Por eso, a seguir, se intentará explicar, a través de conceptos propuestos por diversos autores, la noción de letramento.

Letramento

Letramento es el uso de prácticas sociales que involucran el manejo de la escritura “como sistema simbólico” y “como tecnología” (KLEIMAN, 1995, p.18-19) en determinados contextos y con fines específicos, considerado o no por las instituciones, por tanto todas las prácticas humana que advienen del conocimiento de la escritura es *letramento*. El manejo de la escritura en el contexto escolar debe ser de forma a dar continuidad al conocimiento que ya posee el alumno, pues todo su conocimiento de mundo y de uso del lenguaje oral o escrito subsidiará su aprendizaje, ya que la dicotomía del uso del lenguaje impuesta por la escuela dificulta este proceso, puesto que la escuela suele considerar y trabajar la escritura de forma abstracta, distante del conocimiento del aprendiz, por considerarla una manera más formal y aislada del uso oral del lenguaje. Sin embargo, estas dos modalidades son ensamblajes constitutivos, puesto que ni toda escritura es formal tampoco la oralidad es siempre informal. Además independiente de la forma de comunicación, el lenguaje es polifónico y reúne en el diálogo otras voces a la del enunciador creando así el texto (BAKHTIN, 1990, p. 250 apud KLEIMAN, op. cit., p. 28).

El uso del término letramento se distingue del de alfabetización por el hecho de que una persona letrada no es necesariamente alfabetizada. El niño participa de actividades orales que aprende con su familia antes de ir a la escuela. El abuelito, por ejemplo, que nunca fue a la escuela, consigue contarles historias a sus nietos con una habilidad impresionante. El tío que compra pescado en la feria *Ver-o-Peso* para la reventa, negocia, presta atención al peso del pescado para que no le engañen, efectúa el pago y sabe cuánto es el cambio. Todas estas son prácticas letradas. Sin embargo, se considera alfabetizado aquel que sigue el patrón impuesto por la institución, de saber manejar la lectura y la escritura por el valor que tienen ambas en la actual sociedad. Así, para que se consiga hacer un correo electrónico, por ejemplo, son necesarios conocimientos de lectura y de escritura exigidos por la institución. A este letramento, el exigido por la institución, se lo denomina autónomo. Por otro lado, el letramento llamado de ideológico considera toda práctica de uso de lectura y escritura que el ser humano desarrolla para manejar sus acciones cotidianas.

Para el modelo ideológico de letramento, las prácticas no son apenas aspectos culturales sino que también son aspectos de estructuras de poder en una sociedad, o sea, son determinadas por factores que comprenden los intereses de los que administran las sociedades. De esa manera, las exigencias por parte de las instituciones para la adquisición de la escritura representa una forma más de disimular los efectos ambicionados, como los de hacer que los desfavorecidos creen que son culpables por la exclusión en la que viven y que son pobres porque son legos, cuando en realidad es al contrario: son legos porque son pobres. Sin embargo, las exigencias institucionales como forma letrada no alcanzarán sus objetivos de preparar alumnos que participen activamente en la sociedad de

manera ética, crítica, y democrática, a no ser cuando se acepte los presupuestos del letramento ideológico, para tanto, es necesario que la escuela incluya todas las prácticas y eventos de letramento, amplíe el universo y la naturaleza de los textos que utilizan (ROJO, 2009, p. 108).

En esta labor, los conocimientos y las prácticas del profesor no deberán ser el punto de partida y sí los de los alumnos. El profesor debe dar secuencia a los subsidios que presentan los estudiantes, debe también relativizar aquello que considera de validez universalmente incontestable, por el hecho de pertenecer a las instituciones de prestigio, pues “se os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de exame, as relações entre poder e discurso ficam menos opacas” (KLEIMAN, op. cit., p. 52). Así, para que se discuta y reflexione sobre las relaciones de poder del modelo autónomo de letramento, es necesario que el propio profesor reconozca que su formación está basada en los presupuestos de este mismo proceso de letramento autónomo para que pueda reconocer y considerar los conocimientos y prácticas de los alumnos.

La denominación “poco letrado” no tiene relación con el conocimiento técnico de la persona respecto al grado de alfabetización, sino con su realidad, por no tener oportunidad de interactuar sistemáticamente con los medios definidos y exigidos por determinada sociedad para ser incluido en la misma (OLIVEIRA, 1995, p. 147). Así, el letramento que subyace el modelo escolar, representa apenas una de las prácticas y que presupone el requisito de perspectiva psicológica como las “capacidades e competencias cognitivas e lingüísticas” (ROJO, op. cit., p. 98), considerado como medio de acceso social, pero excluye en el momento que no reconoce las prácticas socioculturales.

Así pues, este trabajo apuesta al desarrollo del letramento crítico en la enseñanza/aprendizaje de E/LE, pues constituye una lectura que está más allá de la simple adquisición de las cinco destrezas, puesto que el uso aislado de tales habilidades corresponde al “restrito conceito de ‘alfabetização’, pautado ainda na concepção da ‘escrita’ descontextualizada” (OCNEM, 2006, p. 106). La concepción de letramento propuesta pretende ultrapasar la pared de la homogeneidad y seguir hacia una visión heterogénea del lenguaje, en la cual se puede considerar tal proceso como distintas maneras de accionar e interactuar en determinados contextos del uso del lenguaje.

La escuela regular como principal institución de enseñanza es por lo tanto, el medio que debe ensamblar tal proceso de manera que logre formar ciudadanos críticos e independientes.

Tanto el letramento convencional –uso del texto impreso–, como el informatizado –computacional– son tecnologías de información que se tiene acceso activa y pasivamente, pero además de esto, también implica padrones ideológicos, por tanto deben ser encarados de forma funcional conscientes de su real función. No basta saber leer y escribir o simplemente tener acceso a internet, es importante saber que se está consumiendo y principalmente saber qué efecto produce en la vida del individuo. De lo contrario, será direccionado no por su

propia voluntad, sino según los efectos alienantes subyacentes a las ideologías (MEY, 2001, p. 235-237).

Con base en todo lo dicho, es posible percibir una paradoja en las discusiones sobre el letramento, ya que se discute su importancia y al mismo tiempo se entiende tal proceso como alienador. Según las propias palabras de Mey: “isso significa que devemos desistir de ensinar as pessoas a ler”? o “[...] simplesmente abandonamos todos os esforços em prol da educação das pessoas rumo ao letramento” (op. cit., p. 246).

La que hay que plantearse, según el autor, tiene que ver con las siguientes preguntas: ¿cuál es la importancia del letramento para determinada persona?, ¿cuál es/son su/sus objetivo/s?, ¿es seguir una carrera profesional para la cual es necesario tal/tales conocimientos? Existen casos y casos, lo que no significa que como en un “maravilloso mundo nuevo” se establezca un patrón, determinado por otros, que dicen como las cosas deben funcionar. Esto constituye la “*objetificação*” del letramento a la que se refiere el autor.

Partiendo del presupuesto de esta paradoja, surge otro cuestionamiento: ¿el letramento –aquel exigido institucionalmente como medio de acceso social– es realmente importante e indispensable? Para intentar hallar la respuesta, habrá que remitirse a los OCNEM.

Siguiendo esta nueva concepción de letramento, en la visión de los OCNEM, éste se presenta como una importante herramienta para la formación del ciudadano crítico e independiente. Así pues, como el letramento es una forma de maniobrar y está involucrada en las relaciones de poder, los OCNEM sugieren incluirlo en la escuela como manera de desarrollar la formación ciudadana. Pues, los alumnos, a través de una lectura crítica, podrán acceder a esas informaciones. Delante de esta cuestión, se hace tal proceso de gran valía para formar alumnos ciudadanos críticos, capaces de saber qué voces leen/obedecen, de quiénes son esas voces, qué lugar ocupa en la sociedad; saber, por ejemplo, si tiene su propia voz o si apenas obedece la voz del “*personagem societal*”; saber quién es y poder, por lo menos, decidir si sigue siendo quién es o cambia de lugar en la sociedad.

En este aspecto, se pasa a admitir la importancia de la lectura del punto de vista del letramento crítico: qué lee el joven y cómo lee, pues estudios planteados sobre la lectura señalan todavía resultados insuficientes en la comprensión lectora. Por otro lado, el avance investigativo del letramento hizo percibir la necesidad de cambio en el desarrollo de la lectura respecto los nuevos géneros como los informatizados y el uso del propio texto tradicional impreso, ya que todas estas tecnologías “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para contruir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (OCNEM, 2006, p. 113).

En esta perspectiva, es importante que la selección y abordaje del texto sea

consonante al grupo estudiante, considerando que debe ser más útil, apropiado y relevante para aquel contexto de enseñanza en el sentido de formar al alumno según sus necesidades y objetivos, abordando temas que les sean relevantes.

El rol de la literatura en el proces del letramento y de la formación ciudadana en la enseñanza/aprendizaje E/LE

El letramento del punto de vista crítico exige un proceso de lectura inferida capaz de identificar el discurso en el código, visto de esa manera, el texto literario se presenta propicio a esta labor una vez ya es notable el papel de la literatura en la sociedad y principalmente en la formación ciudadana puesto que ésta es un bien incomprensible (bienes indispensable a la sobrevivencia), y por tanto una necesidad del hombre que forma parte de los derechos humanos “que no se puede negar a nadie” (CÁNDIDO, 1995, p. 153). Ello hace de la literatura una necesidad cosmopolita que debe ser suplantada, pues así como el hombre necesita el alimento para el cuerpo, requiere asimismo la literatura para el equilibrio psicológico.

Por ser la literatura resultante de reflexiones y experiencias del que la inscribe, es útil para que a través de su lectura se tenga acceso a estas reflexiones y experiencias suplantadas en su base creacional donde están presentes conocimientos cosmopolitas inherentes al hombre, lo que la hace de gran importancia en el proceso de formación de la ciudadanía, pues a través de la lectura literaria ascendemos al universo del otro que es diferente del nuestro. La literatura es útil para enseñar al hombre, y educarlo moralmente, posibilita percibir el real objetivo de los discursos plasmados en el ámbito religioso, así como viabiliza una nueva manera de ver e interpretar las cosas, para buscar justicia, libertando al individuo del poder de los que mandan, del “*personagem societal*” pues la lectura, en este caso la literaria, es herramienta importantísima a la edificación de la independencia intelectual y responsabilidad del ser humano (COMPANGNON, 2009, p 33-3).

“[...] A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam mais que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPANGNON, 2009, p. 50).

En este sentido, la literatura por su carácter traductor e interpretador verosímil, hace enterarse de manera consiente de aquello que otros textos no suministran. Así pues, la lectura de textos literarios beneficia el proceso de letramento crítico, de ahí la propuesta de utilizar el cuento en el proceso de letramento para la construcción de una visión crítica y la formación ciudadana.

Siguiendo este presupuesto y con base en la propuesta de Albaladejo (2004), de entre las diversas razones para el uso del texto literario en las clases de E/LE, está en primer lugar los temas universales como el amor, la muerte, la vejez, la amistad,

que son comunes a las culturas, lo que permite la familiarización del estudiante con los temas y este acercamiento alargará la accesibilidad a la comprensión de la LE. Otro punto interesante del texto literario es que siendo la literatura un material auténtico –que no está diseñado con el propósito de enseñar la lengua, insiere al estudiante a muestras nativas del habla.

Las propiedades del texto literario subrayan el valor cultural que estos proporcionan, como el traspaso de los códigos sociales y de la conducta de la sociedad hablante de la lengua meta. De esa forma, los alumnos pueden descubrir otras culturas, otras personas “sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posiciones” (ALBALADEJO, 2004, p. 39).

Se percibe que la lectura del texto literario requiere un esfuerzo por todas las propiedades que posee y que es de gran relevancia en la enseñanza de LE, teniendo en mente que el alumno adquirirá habilidades para enfrentarse a textos no literarios, y que asimismo presentan un grado elevado de dificultad, pues el lenguaje poético “é sempre polissêmica, ambigua, aberta a varias interpretações” (D’ONOFRIO, 1995, p.14) y eso prepara al aprendiz para interpretar otros textos.

El arte del uso de la palabra presente en el texto literario, es una forma que el autor utilizar para difundir informaciones que de otro modo no accederíamos, ya que la lengua es utilizada según los intereses de una minoría que regula las sociedades con formas de lenguaje que disfrazan los discursos. Ello es de hecho de gran valía para proporcionar a los alumnos conocimientos que les amplíen la visión cosmopolita y consciente sobre la realidad, puesto que “A polifuncionalidade da arte contrasta com a tendência à unilateralidade e à especificidade das outras atividades do homem, que empobrecem seu relacionamento com a sociedade” (D’ONOFRIO, 1995, p. 20). De ese modo, el individuo que tiene acceso al texto literario, tiene la oportunidad de enfrentarse a nuevos conceptos que le alargarán las posibilidades de pensamiento.

Toda forma y contenido plasmado en el texto literario que comprende el uso artístico del lenguaje, constituye una manera de huir a la homogeneidad, y libertar la lengua, comunicando de forma discreta, la esencia de las actividades humanas, para minimizar el poder alienador de las sociedades. Todo eso son características del cuento y de su proceso de lectura, ya que su significado está involucrado en un juego de forma y contenido, elementos estos que componen el enredo en las narrativas encadenando los episodios (HIGGIE, 2008,)

Así pues, el cuento se presenta útil en un proceso de lectura crítica, pues en su composición existe un

“[...] Elemento que abre o conto, introduzindo personagens, espaço, ambiente, ações iniciais, etc. Alguns contos modernos começam abruptamente, entrando diretamente no assunto, procurando surpreender o leitor, para provocar um impacto desde o primeiro momento. Na apresentação, que geralmente coincide com o início da história, aparecem pontos de referência para o leitor, situando-o,

ambientando-o e, de certa maneira, indicando o caminho que será seguido” (HIGGIE, 2008).

Así, la lectura del cuento fomenta la interpretación puesto que en éste hay un ensamblaje de artificios que sirven de pistas para la organización e interpretación del contenido. Siguiendo este principio, se evidencian las propiedades presentes en el cuento por ser éste un género literario, y que puede contribuir para el proceso de letramento como formación de la ciudadanía, pues el cuento además de presentar todas las características ya mencionadas, presenta además temas socioculturales fundamentales para trabajar la formación ciudadana, además de ser un texto breve, lo que suministrará el trabajo en clase, y puede asimismo proporcionar el desarrollo de las demás habilidades en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

“[...] Essa singularidade, temperada com brevidade, tensão e unicidade, faz com que o conto seja perfeitamente compatível com o homem moderno, expressando desejos, sentimentos, anseios, inquietações. Independentemente da roupagem com a qual o autor o revista, o conto com alma, com valor literário, alcançará o leitor e estabelecerá um forte vínculo com ele, transformando sua leitura num momento único e sublime” (HIGGIE, 2008).

Por tanto, el cuento literario por todos sus recursos permitirá desarrollar una lectura eficaz y agradable, presentándose útil a la enseñanza/aprendizaje de E/LE en el proceso de letramento para la formación de la ciudadanía.

Conclusión

Se puede entender de todo lo discutido hasta aquí, que la enseñanza de LE asume una visión interdisciplinar y contextualizada con el objetivo de preparar al alumno para vivir y participar activamente en la sociedad como ciudadano crítico e independiente. Es notable, asimismo, que el proceso de inclusión y exclusión está relacionado con el reconocimiento y no reconocimiento respectivamente de las prácticas de letramento por las instituciones. En este sentido, el letramento al mismo tiempo que identifica conocimientos y prácticas culturales diversas, se vuelve un factor determinante de la exclusión, una vez que tales prácticas son desconsideradas por las instituciones que estandarizan formas de uso de la escritura como medio de acceso a los medios sociales. Por otro lado, el uso de la escritura en un proceso de letramento crítico puede no solo preparar al individuo para percibir las ideologías subyacentes en este proceso como también libertarlo de estos estereotipos, pues a partir de la lectura que presupone el letramento crítico, el lector percibirá los discursos implícitos y plasmados en el texto, pasando a ver el mundo con otros ojos haciendo indagaciones y posicionándose socialmente, o sea, el letramento lo prepara para ser ciudadano. Asimismo, la lectura del cuento literario puede favorecer tal proceso, en el sentido de que exige del lector un

análisis crítico para interpretar, además de favorecer el acceso a otros contextos socioculturales y políticos ideológicos, así como a temas comunes y relevantes a todas las culturas.

Referencias

ABREU Marcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ACQUARONI, Rosana Muñoz. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ, Jesús; SANTOS, Isabel. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

ALBALADEJO, María Dolores García. **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)**. *Instituto Cervantes de Estambul*, Estambul, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras modernas. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Básica, 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 6 de mar. de 2013.

CÂNDIDO, A. **Derecho a la literatura**: ensayos y comentarios. São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995.

COMPANGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandine. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1**: prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo, Editora ética.1995.

ÉGÜEZ, I. Flash. In: **Cuentos inocentes**. Quito: Abrapalabra, 1996.

FERNÁNDEZ CONDE, Antonio. **Comprensión y composición de textos en E/LE**. In:ASENCIO, José Gómez; LOBATO, Jesús Sánchez; RODRIGUEZ, María Rodríguez (org.) Estrategias en el aprendizaje de E/LE. Madrid: SGEL S.A, 2004.

GALVÁN, Claudia; ALONSO, María Cibebe; NÚÑEZ, María. Érase una vez un cuento en la enseñanza del E/LE: tres propuestas para trabajar con cuentos en clase. In: **XVI Seminario de Dificultades Específicas para la enseñanza del español a lusohablantes**: “cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”. Consejería de educación embajada de España en Brasilia; Colegio Miguel de Cervantes (org.). São Paulo, 2008.

HIGGIE, Carlos. **O conto**: alguns aspectos deste gênero. Disponível em <<http://www.artigonal.com/literatura-artigos/o-conto-alguns-aspectos-deste-genero-literario-395289.html>>. Acesso em 15 de mar. de 2013.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MASLIAH, L. **Apagón**. Disponível em <<http://www.bn.gov.ar/abanico/A60902/masliah-apagon.html>>. Acesso em 5 de mar. de 2013.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**: seminário de pragmática. Trad. Ana Cristina de Aguiar, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. KLEIMAN, A. B. (org.). São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

PARODI, Geovanni. **Saber leer**. Buenos Aires: Aguilar, 2010.

PARÁ/SEDUC/, DCE - **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do estado do Pará**. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, Espanhol, Pará, 2011.

RODRIGUEZ, Cristina Ortíz. Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. In: **Actas del XXXVII simposio internacional de la sociedad española de lingüística (SEL)**, universidad de Navarra, 2008.

ROJO, Roxane, **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009

SALINAS, Arturo. Ensino do espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: **O ensino do espanhol no Brasil**: passado presente, futuro. SEDICIAS, João. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

El horno no está para bollos: análisis de expresiones idiomáticas relacionadas con la crisis económica en España

Roberto Matos Pereira (UNEB/ Universidad de Alcalá)

Rosângela Rebouças de Araújo (UFBA / Universidad de Alcalá)

El presente estudio pretende reflexionar sobre la relación entre lengua y cultura en el desarrollo de la competencia léxica y su importancia en la enseñanza y en el aprendizaje de las unidades fraseológicas en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Brasil. La investigación se divide en cinco etapas: 1. se reflexiona sobre la relación entre la crisis económica actual en España y la expresividad de los hablantes; 2. se brindan algunos conceptos de fraseología y a la vez se analiza la importancia de las unidades léxicas en los actos de habla; 3. se argumenta acerca de la importancia de la enseñanza de las expresiones idiomáticas dentro de un campo conceptual; 4. tras el análisis de dos diccionarios de unidades fraseológicas de la lengua española, Manuel Seco (2004) y Penadés (2008), se presenta un glosario con algunas expresiones que se relacionan con el contexto de la crisis económica, específicamente las que se refieran a las situaciones que involucren dificultades generadas por la escasez de dinero; y 5) se razona acerca de las principales contribuciones de las unidades idiomáticas analizadas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de ELE. En conclusión, se entiende que este trabajo pretende contribuir a los estudios de la fraseología y estimular la enseñanza contextualizada para perfeccionar la competencia léxica, intercultural y pragmática de los estudiantes.

Palabras clave: Crisis. Expresiones idiomáticas. Enseñanza de ELE.

Introducción

Es comprobable que una crisis económica no solo se refleja en el bolsillo de los que están en un lugar determinado, sino también en el habla de las personas que viven en ese lugar. Así, hoy por hoy, se percibe que en España muchos hablantes (nativos e inmigrantes) usan en su discurso combinaciones léxicas que se relacionan temáticamente con el período de crisis económica por el que pasa el país. Es muy común escuchar palabras y expresiones idiomáticas que manifiestan la indignación de los españoles a través de ironías, metáforas o eufemismos. A modo de ejemplo, tenemos la expresión que forma parte del título de este artículo: *el horno no está para bollos* o *no está el horno para bollos*. Esta unidad fraseológica (en adelante UF o, en plural, UFS) se utiliza cuando la situación es complicada

o difícil. En otras palabras: el momento no es el más adecuado para hacerse o realizarse algo. En ese contexto, es aconsejable que no se haga nada que pueda empeorar o complicar aún más la situación.

Cabe añadir que algunas expresiones, incluso, las que ya no eran tan utilizadas, resurgen y salen a la luz, pidiendo su lugar dentro de la actual situación. De ese modo, se deduce que la difícil situación económica actúa como agente motivador y hace que la población desarrolle el lexicón mental en el sentido de incorporar vocablos nuevos y, además, reutilizar aquellos que fueron olvidados. Así, se entiende que el contexto social de un país, indudablemente, se verá plasmado en el vocabulario de sus hablantes, en la forma como este entiende, comprende y se relaciona con la vida. Por ello, es imprescindible que profesores, estudiantes y expertos de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) estén atentos a los cambios políticos, sociales y económicos por los que viven las diferentes sociedades, ya que, evidentemente, todo ello afecta directa o indirectamente la forma de comunicarse de una comunidad lingüística.

Ante lo expuesto, el presente trabajo reflexiona sobre la relación entre lengua y cultura en el perfeccionamiento de la competencia léxica en la que se evidencia la importancia en la enseñanza y en la aplicación de las UFS a las clases de ELE en Brasil, un país con desigualdades donde también ha habido diferentes periodos de crisis. En esta investigación también se argumenta que durante un contexto difícil, sea este cual fuera, la lengua tiene un papel importante en la vida de la población, pues será a través de esta que el hablante podrá expresar sus sentimientos e ideas.

En cuanto a la metodología, este estudio se caracteriza por ser aplicado, cualitativo, descriptivo, explicativo y bibliográfico. En lo que respecta al análisis del problema que se pretende estudiar, se han consultado los diccionarios de fraseología, como el *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, de Manuel Seco *et al*; el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, de Inmaculada Penadés Martínez; entre otros autores. Asimismo, aunque el interés de esta investigación no sea analizar la frecuencia de uso de las UFS; mientras se ha organizado el glosario, se ha comprobado la veracidad y el origen de las unidades a fin de garantizar el carácter científico del estudio. Siendo así, también se han consultado diferentes medios de comunicación: programas de televisión y de radio españoles, bien como los periódicos virtuales *ABC* y *El País*, para identificar cómo los “informantes” (hablantes diferentes en cuanto a la edad, procedencia, grado de instrucción, etc.) se expresan en España.

Cabe añadir, por último, que el *corpus* de análisis no se centra en un único tipo de UFS, puesto que se propone trabajar con las UFS relacionadas con la crisis y que, efectivamente, se refieran a la falta o a la escasez de dinero; además de las que, por otro lado, se refieren, en este mismo contexto, a la abundancia o al despilfarro de los recursos financieros.

La crisis española no es de hoy

Como se ha abordado anteriormente, una crisis se caracteriza como un fenómeno transitorio que desequilibra la organización social, política o económica de cualquier sociedad y es objeto de estudio de la economía. Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), “la economía es la ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos”.

Por otro lado, para Jorge Beinstein (2013, p.3), el origen del concepto de la palabra *crisis* es muy remoto. Si se centra en la historia del Occidente, que suele situarse en la Grecia Antigua, se percibe que el término fue empleado por Tucídides en “La guerra del Peloponeso” para señalar el momento de decisión en las batallas y, de igual forma, la evolución de la peste en Atenas, al cruzar ciertos puntos de inflexión. No obstante, fue en la modernidad, a partir de los siglos XVII y sobre todo el XIX que el vocablo ganó la acepción actual.

En España, la economía ha estado desarmonizada varias veces. La crisis de 1917, a modo de ejemplo, se distinguió por el contraste de nivel de desarrollo entre la ciudad y el campo, lo que generó el éxodo rural. Otra fase representativa de la historia sociopolítica española es la dictadura de Franco o la llamada “Era Franquista”, que abarca el período comprendido entre 1939 y 1976, llevando el territorio español al absolutismo, al silencio. De hecho, en varios momentos, la sociedad española pasó por una reorganización económica en el sentido de rescatar las tradiciones y, a la vez, de abrir las puertas a la multiculturalidad.

Así pues, se infiere que una crisis financiera desestructura la cultura de un pueblo, como plantea a continuación García Mendez (2013).

Adiós a las compras por impulso y a los caprichos. Han vuelto los tiempos de **apretarse el cinturón**. Se impone el sentido común en el carro de la compra, lo que ha desvelado nuevos hábitos en un consumidor más racional, exigente y ahorrador.

La crisis no afecta por igual a todo el mundo, pero lo que sí es cierto es que la contracción del consumo y el estancamiento de la demanda empiezan a ser generalizadas: al que sufre directamente la crisis, porque ha perdido capacidad adquisitiva; y al que no, porque prefiere aplicar el viejo refrán de **cuando las barbas de tu vecino veas pelar, se impone ahorrar ante los malos tiempos**.

Esa depresión económica (o “Adiós a las compras por impulso y a los caprichos”) es consecuencia del desorden político que empezó con el presidente Aznar en 1998, al nacionalizar la *ley del suelo*, que justificaba la creación de inmuebles a fin de atraer a los inversores internacionales. Se consideraba que los ciudadanos españoles, en especial los jóvenes, podrían comprar su primera casa. Así, se hicieron muchas reformas laborales, por lo que muchos españoles se endeudaron en el período llamado *Spanish way of life*.

En 2002, la población ya se había endeudado alarmantemente y, para colmo, el gobierno hizo muchas reformas laborales, lo cual produjo una alta tasa de desempleo, dado que muchos habitantes de España perdieron sus trabajos. En 2005, a pesar de la crisis que se iniciaba, España construía desenfrenadamente, más que Francia y Alemania juntas. En 2008, con la crisis de los EE.UU., la Unión Europea empezó a *pasar apuros* puesto que no conseguía préstamos para ayudar a países como Grecia, España e Italia y, consecuentemente, se instaló la crisis por toda Europa. Cabe añadir que ese dilema europeo también afectó a países como Méjico y Japón.

De acuerdo con lo que se ha planteado, es comprensible que los hablantes (los parados, los propietarios endeudados y las familias con reducido poder adquisitivo) usen en sus interacciones el llamado “vocabulario de la crisis”, ya que el contexto de malestar les expone a la influencia de los medios de comunicación directa o indirectamente. En líneas generales, la fuerza comunicativa de los periódicos, de la radio y de la televisión “motiva” a que los hablantes a través de un discurso repetido se expresen y dominen “valores pragmáticos” en relación con el campo conceptual del léxico utilizado en la comunicación, lo cual implica pensar que las UFS mencionadas en este trabajo podrán ser usadas del norte al sur de España, por ejemplo.

Esa motivación lingüística (o juicio colectivo), según Souza (2001, p.1), es aquella a través de la que el hombre normal expresa sus pensamientos y sentimientos en una comunicación interpersonal o con grupos, que construyen una sociedad capaz de desarrollar su cultura y un saber que podrán ser transmitidos de generación a generación.

Las Unidades Fraseológicas (UFS) y la comunicación “intencional”

En este tercer apartado, se procura entender cómo los investigadores comprenden la fraseología y, por consiguiente, cómo examinan las contribuciones de ese campo de estudio al uso de la Lingüística Aplicada.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (2002, p. 108), para la adquisición de una lengua extranjera (en delante LE), el estudiante, además de tener que desarrollar una serie de habilidades, debe desarrollar la competencia léxica, que según el Marco, engloba los siguientes elementos léxicos: expresiones hechas (fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas (verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas), régimen semántico); polisemia; en otras palabras, las UFS.

De lo expuesto, se infiere que la enseñanza-aprendizaje de las UFS es de suma importancia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) de los aprendices de una LE. Se interpreta que el aprendizaje de dichas unidades promoverá no solo el desarrollo de la CCI, sino también, el de

las múltiples capacidades del alumno, como por ejemplo, la capacidad de realizar inferencias, y, la sensibilidad para elegir las unidades adecuadas a los distintos actos de habla. Por ejemplo, en un contexto de crisis económica, el alumno puede valerse de las siguientes UFS: *Estar a dos velas* para decir que no tiene dinero, o, de *apretarse el cinturón*, si quiere expresar que es necesario disminuir los gastos por escasez de medios.

Se comprende, así, que la enseñanza y el aprendizaje de esas unidades son fundamentales para un estudiante de LE que quiere alcanzar un buen nivel de competencia comunicativa. En ese contexto, es indispensable que el estudiante de ELE sepa algunas definiciones de fraseología y, consecuentemente, la relación entre el léxico y los actos de habla (pragmática).

Según Corpas Pastor (1996, p. 269), la fraseología es una subdisciplina de la lexicología que estudia aquellas combinaciones estables de unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas y cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compleja. Por lo tanto, define las UFS como, “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”.

Para Ruiz Gurillo (2008, p.1), “la fraseología es una rama de la lingüística cuyo objeto de estudio son las unidades del discurso repetido”. La autora considera la fraseología una disciplina independiente e interdisciplinar, considerada por muchos lingüistas, de difícil aprehensión y estudio. Según la autora, ello se debe al comportamiento complejo de sus unidades.

Asimismo, cabe añadir algunas informaciones sobre las locuciones, pues, estas unidades, que abundan en la lengua escrita u oral, forman parte del *corpus*. Se señala que por su complejidad no se abarcará la totalidad de sus aspectos, tan solo se brindará una definición simple y objetiva.

La locución es una “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes. (CASARES, 1992 [1950]:170) *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 88). Estas unidades son denominadas por algunos investigadores como “modismos”, “frases hechas”, “dichos” y/o “expresiones idiomáticas”, entre otras. A modo de ejemplo: *cabeza de turco*, *darse cuenta*, *a no ser que*, *de cara a*, *a lo mejor*, *sano y salvo*, etc.

Otro asunto pertinente para la comprensión de este estudio, sobre todo en lo concerniente a la expresividad de los hablantes, es la pragmática, específicamente los actos de habla. Conforme Reyes (2011, p.8), la pragmática se ocupa de estudiar el significado lingüístico pero no el significado de las palabras aisladas de contexto, sino el “significado del lenguaje, el “significado del hablante”. En ese sentido, se entiende que la teoría de los actos de habla iniciada por J. L. Austin interpreta que la intención y el significado son la base de la comunicación intencional.

En definitiva, se observa que las UFS utilizadas por los hablantes en el contexto de la crisis económica son el resultado de una de las dimensiones *locutivas* (emitir el enunciado), *illocutivas* (intención) y *perlocutivas* (efecto o la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor), las que, efectivamente, en las clases

de ELE a la luz de la Lingüística Aplicada, podrán clasificarse como elementos indispensables para el desarrollo de la competencia pragmática del estudiante de LE.

Las UFS y su expresividad

Tal como se ha expuesto en los apartados anteriores, las palabras “intención” y “expresividad” concuerdan con el carácter funcional de las UFS. Se analiza que lo “expresivo” en la comunicación es realizado bajo el control del contexto, por lo que los hablantes presentan diferentes emociones, valoraciones, intensidades, énfasis, etc., en los distintos actos de habla.

En palabras de Casado Velarde (2008, p.5), se percibe que

(...) tradicionalmente se ha dicho que lo que aporta a la comunicación el uso de fraseologismos (en lugar de una palabra o estructura sintáctica libre) es la *expresividad*. Los fraseologismos poseen connotaciones expresivas. Lo que para la Estilística Tradicional era “expresividad” en general, hoy se denominan “valores pragmáticos” en relación con el marco discursivo en el que se utilizan las unidades fraseológicas.

De ese modo, se desprende que las unidades léxicas se plasman en la comunicación con diferentes enunciados intencionales a través de una fuerza lingüística contextual; por tanto, pragmática.

La enseñanza de las UFS, el contexto sociocultural y político

En cuanto a la enseñanza y al aprendizaje de una LE, en esta sección, se razona que el español debe ser aprendido en contextos significativos; como plantea Ruiz (2001).

Debemos enseñar el léxico siempre en contexto, relacionándolo, en todo momento, con la competencia pragmática y sociolingüística. De esta manera, los alumnos no sólo aprenderán unidades fraseológicas que permitirán mejorar su comunicación en la L2, sino que sabrán clasificar las nuevas unidades léxicas que aprendan según pertenezcan a un registro formal, informal, vulgar.

Para confirmar lo propuesto por Ruiz (2001), conviene citar a Cestero Mancera (2005, p. 593).

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene como objetivo general, desde hace ya bastantes años, conseguir que un aprendiz pueda comunicar y comunicarse en una lengua meta. Este propósito obliga a prestar atención tanto a la lengua como a la comunicación, un proceso complejo que supone mucho más que conocer y utilizar un sistema lingüístico, pues, para que pueda producirse de forma eficaz y

apropiada, hemos de ser competentes comunicativamente, con todo lo que ello implica: no sólo la adquisición de una competencia lingüística determinada, sino, también, el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica.

De acuerdo con las citas anteriores, se deduce que aprender una lengua extranjera supone, entre otras cosas, conocer la historia y la cultura de su pueblo, además de comprender su gramática, desarrollar la competencia lectora e interpretativa –comprender lo que fue dicho, escrito o hablado–, y aprender estrategias de inferencia tanto en la comunicación como en el aprendizaje.

Para Penadés (1999, p.24), respecto a la fraseología, “la cuestión no estriba en si tienen que enseñar o no las UFS, sino en saber cuáles hay que presentar a los alumnos en función de su nivel.”

En resumen, se entiende que las UFS son recursos lingüísticos con los cuales se puede enseñar y aprender sobre las costumbres y la historia de un pueblo, entre otros temas. De ahí que sea imprescindible que su enseñanza y aprendizaje no se limiten al uso de un listado fijo, sino que se proponga un aprendizaje que explote diferentes campos conceptuales y que respete el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

El glosario: expresiones idiomáticas relacionadas con la crisis económica en España

Para terminar, esta sección propone reiterar lo mencionado en los apartados 3 y 4. Se trata de un glosario organizado después del análisis que se ha hecho del *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, de Manuel Seco *et al*; del *Diccionario de locuciones verbales, adverbiales y sustantivas para la enseñanza del español*, de Inmaculada Penadés Martínez; de los programas de televisión y radio de la cadena TVE (www.tve.es), y de los periódicos electrónicos *ABC* y *El País*.

Está claro que los diferentes medios de comunicación fomentan el discurso repetido. Al final, los hablantes, al leer y oír lo que se dice sobre la crisis, activan y actualizan su léxico con el propósito de ingresar lingüísticamente en la sociedad, de forma voluntaria o no.

Aquí se entiende que un glosario es el vocabulario, el repertorio, que se relaciona con una determinada especialidad o disciplina. Por lo tanto, el resultado de este estudio podrá nombrarse como “glosario de expresiones de la crisis en España”.

Glosario

La lista a continuación presenta la entrada en **negrita**; una información gramatical en *cursiva* que clasifica el tipo de locución que es la UF; una acepción, la que nos ha parecido más coherente y, en efecto, la que se plasma en los

diccionarios consultados; y, por último, una muestra de lengua elaborada por los informantes madrileños.

a cero *loc. adv. (coloq.)* Sin dinero. Sin nada.

- *El saldo de mi libreta está a cero.*

a dos velas *loc. adv. (coloq.)* Sin dinero. Generalmente con verbos como *estar*, *dejar* o *quedarse*.

- *Este mes no puedo pagar el gimnasio, estoy a dos velas.*

aflojar la mosca (o la gallina) *loc. v. (coloq.)* Dar el dinero. Abrir la bolsa, sacar el dinero y pagar.

- *Afloja la gallina y pon los cincuenta euros que me debes, tío.*

agujero negro *loc. sust. (coloq.)* 1. Déficit financiero o presupuestario no reflejado en la contabilidad de una empresa entidad. 2. Causa de un gran gasto o pérdida económica. 3. Situación sin horizontes o sin perspectivas.

- *Esa empresa tiene un agujero negro en sus cuentas. No sé cómo va a justificar tantas pérdidas.*

a la cuarta pregunta *loc. adv. (coloq.)* Sin dinero o con muy poco. Se construye normalmente con los verbos *andar*, *dejar*, *estar* o *quedarse*.

- *María siempre está a la cuarta pregunta, menos mal que sus padres le ayudan a pagar las cuentas y llegar a final de mes.*

apretarse el cinturón *loc. v. (coloq.)* Disminuir los gastos por escasez de medios.

- *Este año no nos aumenta el sueldo, tendremos que apretarnos el cinturón.*

como putas en Cuaresma *loc. adv. (coloq.)* Sin recursos ni medios, especialmente, sin dinero. Normalmente con el verbo *estar*.

- *Cuando llega febrero estoy como puta en cuaresma hasta que me llega el primer pago.*

con una mano atrás (o detrás) y otra delante (o con una mano delante y otra atrás (o detrás)) *loc. adv. (coloq.)* Sin nada de dinero o bienes.

- *¿Qué va a hacer un padre de familia que llega cada noche a casa con una mano detrás y otra delante?*

costar la torta un pan *loc. v. (coloq.)* Costar mucho más de lo que vale.

- *Los terrenos para edificar son muy escasos, y aquí un piso cuesta la torta un pan.*

dar (o pegar) un sablazo. *loc. v. (coloq.)* Sacar dinero a alguien con habilidad y descaro, y generalmente sin intención de devolverlo.

- *Menudo sablazo me han dado hoy en el supermercado, han subido los precios de todo.*

dos duros (o cuatro duros) *loc. sust. (coloq.)* Una cantidad insignificante de dinero. Con intención ponderativa.

- *Este bolso no cuesta ni dos duros y lo venden por 50€, ¡qué timo!*

dos pesetas (o cuatro pesetas) *loc. sust. (coloq.)* Una cantidad insignificante de dinero. Con intención ponderativa.

- *Yo por este vestido no daba ni dos pesetas, es de muy mala calidad.*

en paro (o en el paro) *loc. adv. (coloq.)* Sin trabajo.

- *María está en el paro desde hace un año.*

estar forrado *loc. v. (coloq.)* Ser muy rico o tener mucho dinero.

- *Christiano Ronaldo está forrado, he oído que se ha comprado una isla.*

estar tieso *loc. v. (coloq.)* Estar sin dinero.

- *Los españoles antes nos dividíamos en conservadores y progresistas, centralistas y autonomistas, merengues y culés y esas cosas. Ahora todos, a la fuerza, estamos divididos en dos grandes grupos: Tiesos y Forretas. Los mayoritarios estamos cada vez más tiesos y los minoritarios, cada vez más forretas.*

hacer [alguien] su (o el) agosto *loc. v. (coloq.)* Obtener una ganancia importante aprovechando una ocasión oportuna.

- *Este verano las tiendas en este pueblito están haciendo su agosto con tantos turistas. (Lo que no venden en todo el año lo están vendiendo, y más caro, este verano, tienen que aprovechar.)*

mirar la peseta *loc. v. (coloq.)* Gastar dinero con cuidado. Suelen intercalarse adverbios como mucho o tanto entre los elementos de la locución.

- *En tiempos de vacas flacas hay que mirar bien la peseta si no, será imposible ahorrar.*

montarse en el dólar *loc. v. (coloq.)* Ganar o tener mucho dinero.

- *La verdad es que después de llevar adelante su negocio acabó montándose en el dólar y tiene de todo, y más.*

números rojos *loc. sust. (coloq.)* Saldo negativo en una cuenta bancaria o en una contabilidad empresarial.

- *Las bolsas europeas subían a media sesión del miércoles y entraban en números rojos, en un mercado de poco negocio y movimientos volátiles.*

pasarlas canutas *loc. v. (coloq.)* Encontrarse en una situación difícil.

- *Mi familia las pasó canutas cuando mi padre se quedó en el paro.*

por las nubes *loc. adv. (coloq.)* A un precio elevadísimo. Normalmente con los verbos *estar* o *ponerse*.

- *El precio de los tomates está por las nubes, menudo robo.*

por los suelos *loc. adv. (coloq.)* En situación muy baja respecto al valor o valoración. Frecuentemente con el verbo *estar*.

- *El nivel de vida se encontraba por los suelos, la vida era muy baja.*

sin blanca *loc. adv. (coloq.)* Sin nada de dinero. Con intención ponderativa. Frecuentemente con el verbo *estar*.

- *Lo siento, no puedo ir a cenar con vosotros porque estoy sin blanca.*

tapar agujeros *loc. v. (coloq.)* Pagar deudas o solucionar problemas económicos.

- *El dinero que ganó en el concurso de televisión lo utilizó para tapar agujeros.*

tener un agujero en cada mano (en los bolsillos) *loc. v. (coloq.)* Gastar demasiado.

- *No sé en qué se gasta tanto dinero, parece que tiene un agujero en cada mano.*

un duro *loc. sust. (coloq.)* Una cantidad mínima de dinero. Normalmente en construcción negativa de intención ponderativa, como **no tener un duro o sin un duro**.

- *Este mes he tenido que pagar el seguro del coche y me he quedado*

sin un (puto) duro.

un ojo de la cara *loc. sust. (coloq.)* Ser excesivo su precio, o mucho el gasto que se ha tenido en ello. Generalmente utilizada con los verbos salir y costar.

- *Pago 80€ por el abono transporte todos los meses, ¡cuesta un ojo de la cara!*

una peseta *loc. sust. (coloq.)* Una cantidad mínima de dinero. Frecuentemente en construcción negativa de intención ponderativa, como no tener una peseta, o sin una peseta.

- *No puedo ir al cine porque estoy sin una peseta.*

vacas flacas *loc. sust. (coloq.)* [Tiempo] Época de escasez.

- *Llegan tiempos de vacas flacas, en lugar de filete comeremos sopa.*

vacas gordas *loc. sust. (coloq.)* [Tiempo] **Época de abundancia.**

- *En tiempos de vacas gordas nadie come sopas.*

Consideraciones finales

A modo de conclusión, en este trabajo, se analiza que el aprendizaje de las UFS desarrollará en el estudiante de ELE habilidades, como por ejemplo, la creatividad, lo que resultará en la producción de un lenguaje más atractivo. El estudiante, al poseer conocimientos fraseológicos, logrará enriquecer su vocabulario. Es más, extraerá de su léxico recursos para manejar la lengua de una manera más adecuada, llevando en consideración el contexto, el medio social, cultural y político.

Referencias

BEINSTEIN, Jorge. Convergencias: Origen y declinación del capitalismo. Disponible en: <<http://www.rebelion.org/autores.php?id=48>>. Acceso en: 15 de jun. 2013.

CASADO VELARDE, Manuel. *Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy*. Disponible en: <http://academia.edu/1261326/Algunas_estrategias_discursivas_en_el_lenguaje_periodistico_de_hoy_>. Acceso en: 7 jun. 2013.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

El acontecimiento del año para la Familia Real Británica les va a salir por un ojo de la cara.

Disponible en:<<http://es.omg.yahoo.com/blogs/informaci%C3%B3n-confidencial/as%C3%AD-ser%C3%A1-el-lujoso-parto-kate-middleton-090315141.html>>

El 57% de los españoles no consumen a diario suficiente fruta y verdura. Madrid, 2011. Disponible en: <<http://www.20minutos.es/noticia/977103/0/encuesta/ingesta/dietetica/>> Acceso en: 15 nov. 2011.

GARCÍA MENDEZ, Isabel (2013) El nuevo consumo. Disponible en: <<http://www.emprendedores.es/gestion/la-crisis-cambia-los-habitos-de-consumo/nuevo-consumo>>. Acceso en: 10 jun. 2013.

Los hábitos alimentarios de los españoles cambian a raíz de la crisis.

Madrid, 2009. Disponible en: <<http://www.consumer.es/web/es/alimentacion/2009/02/28/183761.php>> Acceso en: 15 nov. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya, 2002.

PENADÉS, I. La enseñanza de las unidades fraseológicas. Arco/Libros: Madrid, 1999.

_____. Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español. Madrid: Arco/Libros, 2005.

_____Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español. Madrid: Arco/Libros, 2002.

REYES, Graciela. El abecé de la pragmática. Arco/Libros, S.L.: Madrid, 2011.

SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar, 2005.

El cuento y la noticia: lecturas entrecruzadas

Sonia Maribel Muñoz Croveto
IFBA-Campus Vitória da Conquista

*Yo veo y siento la realidad en formas de cuento
y sólo puedo expresarme de esa manera.
Julio Ramón Ribeyro (2003, p.75)*

La literatura, a través de diferentes géneros, ha estado presente en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el método de la gramática y de la traducción, pero con el transcurrir del tiempo ha ido perdiendo espacio en las clases de idiomas, pese a ser “la forma más acabada de una lengua” (ARCINIEGAS et al., 2005, p. 140).

Diferente de la literatura, a la luz del método comunicativo que privilegia el uso de textos auténticos, la prensa escrita, principalmente difundida por medios digitales, ha ido expandiendo sus horizontes como recurso didáctico, ya que se trata de un medio de información en tiempo real que, además, refleja la evolución de la lengua.

De la literatura y de la prensa, este artículo se restringe a dos géneros específicos: el cuento y la noticia. A favor del uso de la noticia en la clase se puede citar su carácter actual, su versatilidad, su claridad y su sencillez. Y del cuento, como género literario, su capacidad de congregar “en pequeñas y sencillas historias, toda la grandeza y miseria del ser humano” (MATUTE, 1998).

Estos dos géneros aparecen, en su mayoría, de manera independiente en las clases de E/LE y se centran, principalmente, en el estudio de tópicos gramaticales o en la localización de informaciones. Lo que se pretende en este artículo es establecer un diálogo entre estos dos géneros con miras a ampliar la capacidad lectora e interpretativa del estudiante en la lengua meta, de despertar su interés por el lenguaje literario y por el lenguaje noticioso a través del análisis de la coyuntura, haciendo más significativo el conocimiento.

En ese diálogo, que implica una tríplice lectura, el lector y los textos se complementan, se imbrican y se entrecruzan estimulando la construcción de sentido(s) a partir de los conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, de mundo y la formación socio-cultural del estudiante.

Este camino didáctico se ampara en el concepto de lectura como una interacción social que contribuye a inserir al aprendiz en el tejido social de la lengua meta (GOFFARD, 1995). La lectura aparece como un vehículo de comunicación, de aprendizaje, de formación de opinión, de revisión de valores y de interacción con la cultura del otro. De esa forma, la clase de lengua extranjera se convierte también en un espacio de reflexión y de crítica.

El diálogo propuesto se realiza a partir de los cuentos *La piel de un indio no cuesta caro* (1961) y *Alienación* (1958) del escritor peruano Julio Ramón Ribeyro, considerado uno de los principales cuentistas de Hispanoamérica del siglo pasado, y noticias difundidas en periódicos con edición digital y agencias de noticias.

Los dos textos ficcionales permiten trabajar temas como racismo, discriminación, violencia, corrupción e identidad cultural.

Ribeyro, la ciudad y los otros

Los cuentos de Ribeyro tienen como escenario Lima (Perú), una urbe en expansión a mediados del siglo pasado, que fue tomada por los inmigrantes que venían del campo a la ciudad en busca del sueño edénico. Esa legión de provincianos, en su mayoría los excluidos del progreso, que, muchas veces en un afán de vencer, terminan vencidos, poblarán el universo ficcional de Ribeyro.

La generación de Ribeyro, que funda la narrativa urbana en la literatura peruana, era testigo de que, pese al fin de la colonización territorial, gran parte de los habitantes seguían viviendo bajo el rótulo de “subalternos”, sin ninguna esperanza de ascensión social. El escritor era consciente que, a través de sus escritos, devolvía la palabra negada a la población, principalmente indígena, mestiza y negra, silenciada durante la conquista por el colonialismo español y con la independencia, por una élite criolla incapaz de incorporarla a la nación emergente como ciudadanos de pleno derecho.

Eso queda en evidencia en una carta enviada a su editor, el 15 de febrero de 1973, cuando explica que sus cuentos deben ser reunidos bajo el sugestivo título “*La palabra del mudo*”, porque en ellos “se expresan aquellos que en la vida están privados de la palabra, los marginados, los olvidados, los condenados a una existencia sin sintonía y sin voz” (**RIBEYRO, 1986, p. 8**).

Ya en su diario personal (1950-1978), *La tentación del fracaso*, ahonda más en este aspecto dejando entrever que la falta de popularidad de su obra, disonante con el boom latinoamericano al cual pertenece, se debe a que “el grueso de los lectores anhelan la epopeya”, diferente de sus libros que albergan “un mundo más bien sórdido, defectista, donde no ocurre nada grandioso”, ya que se encuentra habitado “por pequeños personajes desdichados, sin energía, individualistas y marginados, que viven fuera de la historia, de la naturaleza y de la comunidad” (**RIBEYRO, 2008, p. 483**).

La poética de Ribeyro, a decir de Bella Jozef (2005, p.264), “establece un contraste entre el aspecto realista y la ambigüedad de destinos no cumplidos”. Ese trazo destacado por Jozef está presente en los cuentos en *La piel de un indio no cuesta caro* y *Alienación*, que son la base de la propuesta didáctica presentada en este artículo.

La piel de un indio no cuesta caro

Este cuento de Ribeyro introduce una reflexión ética-moral que se conjuga con los tiempos actuales. La piel de un indio se presenta como metáfora de la deshumanización del ser humano a partir de estereotipos que contribuyen a agudizar la división social. Es a partir de la configuración física, geográfica y hasta lingüística que se anula al individuo, recortando su capacidad de expresión y de opinión. Se forma la imagen del subalterno cultural, lo cual justifica su opresión social.

La construcción de este subalterno cultural, silencioso y totalmente sumiso, genera algunos conflictos que se diluyen en pro de la consolidación del orden establecido. Eso sucede con el personaje Miguel que, al descubrir la muerte de Pancho, su empleado de 14 años, por culpa de una pésima instalación eléctrica, se sumerge en un conflicto ético: ¿Decir o no decir la verdad a la familia del muchacho? Pancho muere electrocutado en el exclusivo club campestre donde Miguel pasa los fines de semana.

La expresión de solidaridad con la víctima, un trabajador pobre y provinciano, provocaría el resquebrajamiento de las relaciones familiares, sociales y económicas. En un primer momento, parece que esa situación no importa a Miguel. No obstante, ese acto de rebelión, donde el bien se sobrepone al mal, no pasa de un breve impulso, apagado por el temor de convertirse en un excluido social.

Miguel cede, vende su silencio. Se vuelve cómplice de los “asesinos”. La historia termina cuando el único testigo de la imprudencia, antes angustiado por la muerte del adolescente, se alista para participar de la confraternización del club, dejando para después el encuentro con los familiares de Pancho, ajenos a la tragedia.

Un insignificante cheque para los deudos y la promesa de ser contratado para ejecutar importantes proyectos arquitectónicos acaban con cualquier resquicio de justicia y de moralidad. Miguel es el único eslabón que faltaba en la cadena de corrupción: la policía, el médico forense y los ingenieros eléctricos ya habían sido comprados. ¿Acaso, era imposible luchar contra tantas voces?

En el esquema montado ocurre un intercambio de papeles. Pancho es el responsable de su muerte, el imprudente, y los culpables, ante la opinión pública, se presentan como seres solidarios y humanitarios que, al enterarse del accidente, organizan una colecta para ayudar a la familia. Y el delito queda impune.

La discusión de este relato se puede centrar en dos polos. En el primero, la configuración literaria de Pancho como esclavo. La conversación entre Miguel y su esposa, Dora, evidencia que el chico no era tratado como persona, sino como un objeto descartable, prácticamente un esclavo encubierto. Dora no se inmuta con su muerte y hasta se sorprende por el interés del marido con el nuevo empleado. Ya Miguel, que siempre vio a Pancho como un individuo lleno de potencialidades, se siente afectado.

Y el segundo punto de discusión es la impunidad, que es aquello que parece sobreponerse en la historia. Y que, además, es consecuencia de mirar al otro como un ser inferior, incapaz de gozar de los mismos derechos y deberes que sus empleadores. Se espera que los aprendices sean capaces de percibir estos dos ángulos, que surgen de una misma base: la discriminación racial.

A respecto de esta historia que indigna a más de uno y provoca inevitables comparaciones con la realidad, se puede desafiar a los estudiantes a buscar informaciones en periódicos hispánicos online que traten de temas que ilustren acciones comparables con la historia de Ribeyro.

Es, en ese escenario reflexivo y comparativo con los tiempos actuales, que coloco a modo de ejemplo, una noticia que causó impacto años atrás entre la población hispánica en los Estados Unidos. Bajo el titular “Indigna en California muerte de joven campesina mexicana” (La Crónica, 29/05/2008), se informa de la muerte de una campesina, embarazada, inmigrante ilegal, que perdió la vida trabajando en un campo agrícola de California. María Ysabel, de 17 años, no resistió estar expuesta más de nueve horas de excesivo calor (más de 40 grados), sin una sombra que la proteja ni suficiente agua para hidratarse.

La noticia reproduce algunos ejes temáticos explorados por Ribeyro, entre ellos la condición de esclavitud de Pancho y la impunidad,

La noticia completa describe detalladamente que la joven María Ysabel es la décima víctima de una combinación fatal: calor, exceso de trabajo y ningún derecho laboral. Entre 2004 y 2008, nueve campesinos habían tenido el mismo sino. Y los empleadores en todos los casos, habían atribuido a las víctimas la culpabilidad de su destino trágico. ¿Recuerdan de Pancho?

A pregunta inevitable que irrumpe en ese escenario es: ¿qué sucedió después? Y aquí son bienvenidas todas las hipótesis. A final de cuentas, una clase de lengua se basa en la expresión oral. La mayoría de los estudiantes probablemente llegará a la conclusión que todo sigue igual, total ni María Ysabel ni las otras víctimas tienen quién los defienda.

Al hacer un seguimiento a este caso, que en su época fue bien publicitado, se descubre que tres años más tarde y después de muchas luchas que tenían como bandera de reivindicación el caso de la joven mexicana, “La Asamblea de California aprueba la ley que facilita la afiliación sindical de los trabajadores campesinos” (16/05/2011), según publica la agencia EFE.

Por primera vez también la justicia sentó en el banquillo a los contratistas que obligaron a los agricultores, aquel fatídico mayo de 2008, a laborar bajo condiciones inclementes de calor. Los empresarios, al igual que en el caso de Pancho, afirmaron que María Ysabel murió por haber jugado irresponsablemente bajo el sol, negando cualquier vínculo laboral.

En este caso, los testigos no se amilanaron como Miguel, el personaje de

Ribeyro, y no escondieron los hechos a la Corte aunque no sirvió de mucho. Según informaciones de los periódicos virtuales, del 10 marzo del 2011, los dos contratistas que le negaron agua y sombra a María Ysabel solo fueron condenados a realizar trabajos comunitarios y a pagar multas ridículas. Ni un solo día en la cárcel.

De ahí el título de Ribeyro, *La piel de un indio no cuesta caro*. De ahí también la indignación de los familiares de la campesina. Y de ahí también titulares que expresan perplejidad: “Muerte de mujer indígena de Oaxaca solo se castiga con multas en EU” (agencias de noticias EFE y AP, 10/03/2011).

Alienación de ayer y hoy

El segundo cuento de Ribeyro posibilita una dupla lectura con la realidad, centrada en la identidad cultural. En *Alienación*, el narrador-personaje describe la transformación física, lingüística y cultural de Roberto López, un zambo limeño, pobre, excluido, cuyo único fin en su vida era parecerse a un blanco estadounidense. Quizá, una forma de venganza y de ascensión social, que lo colocaba por encima de aquellos que lo discriminaban en su tierra.

Roberto, que más tarde adoptará el nombre de Bobby y al final de sus días será conocido como Bob, emprende esa batalla, el mismo día en que Queca, una niña blanquiñosa, le grita que no juega con zambos.

En esa lucha por transformarse en otra persona, Roberto encuentra otro alienado, José María Cabanillas. Los dos jóvenes, tras muchos reveses, consiguen llegar a New York, donde para escapar del hambre y de la miseria se alistán en el ejército americano para luchar en la guerra contra Corea. Bob muere. Y José pierde un brazo. Y gracias a ese brazo perdido consigue regresar a Lima y vivir holgadamente sin preocuparse en cambiar su apariencia.

Si el origen de toda esa metamorfosis fueron las palabras de Queca, Ribeyro se encarga de desentrañar el final de la entonces adolescente. Queca, jerárquicamente en un nivel más alto en Lima por su color de piel, a pesar que su familia no era pudiente, cuando se casa y se va a Estados Unidos, es víctima de la violencia racial por parte del esposo americano, entregado a la bebida y a los juegos de azar.

El espiral de discriminación se repite, sin que ella sea incapaz de detenerlo. En ese momento, se hermanan los dos personajes. Y aquí habría que preguntarse si el final de Queca, ¿no es acaso una reivindicación literaria de Ribeyro? Según los críticos literarios, los textos de Ribeyro no persiguen un fin moralista, solo son retratos del cotidiano que “interiorizan un universo visible” (JOZEF, 2005, p. 264)

La lectura de este cuento en las clases de E/LE se puede realizar a partir de una doble vertiente: por un lado, la alienación presente en los tiempos actuales; y segundo, los esfuerzos de los pueblos por preservar su cultura.

Del primer caso, solo a modo de ejemplo, coloco un artículo publicado en el diario *El País* (17/09/2008), bajo el título *Nueva versión del racismo blanco*, que

informa sobre la venta de cremas blanqueadoras en la India y en los países asiáticos que prometen aclarar dos o tres tonos de piel. Esa información, escrita con un ángulo cuestionador, hace recordar el viejo sueño del personaje de Ribeyro. Eso significa, que más de medio siglo después, aún hay muchos Roberto López en el mundo.

El texto de *El País* afirma que la venta masiva de estos productos, aliado a una publicidad que refuerza el imaginario popular de la supremacía del blanco sobre lo negro, ha otorgado a la industria cosmética

el dudoso honor de ser acusada de abanderar una nueva -y multimillonaria- vanguardia racista: lo blanco es hermoso; lo negro, vergonzante. Una herencia maldita, pero todavía vigente en las sociedades poscoloniales. Esto es, en la mayoría del mundo.

http://elpais.com/diario/2008/09/17/sociedad/1221602401_850215.html

Situaciones como éstas tienen como cimienta la falta de valorización del propio ser humano, del aprender a aceptarse y a quererse como la persona es. Hay una crisis de identidad cultural como sucede con el personaje Roberto López. Este tipo de noticias parece navegar a contracorriente de lo que se estimula en los tiempos actuales.

En contrapartida a este texto, las ediciones periodísticas virtuales también reproducen escenas más alentadoras, que demuestran los esfuerzos de los pueblos por preservar sus raíces culturales. Ese es el caso, por ejemplo, de una noticia publicada en el diario *El Comercio* (20/11/2012) que informa sobre las estrategias de un pueblo de Jamaica, formado por los descendientes de esclavos negros, para convertirse en un polo turístico cultural.

Jamaica: cimarrones apuestan al turismo para preservar herencia cultural

Herederos de esclavos que alcanzaron su libertad en el siglo XVIII muestran sus tradiciones a visitantes con la esperanza de que el turismo genere empleo y ayude a conservar su legado ancestral.

<http://elcomercio.pe/turismo/1499121/noticia-jamaica-cimarrones-apuestan-al-turismo-preservar-herencia-cultural>

Lejos de renegar de su pasado, ellos intentan inserirse en el mercado turístico mundial, destacando su singularidad histórica, resistiéndose a la migración y a la asimilación de otra cultura, con lo cual perderían su esencia y su espacio en las páginas de la historia por sus luchas contra la esclavitud.

Los medios de comunicación también presentan casos de valorización cultural solitarios. Personas que han sido víctimas de discriminación racial como el personaje de Ribeyro, mas que no se han dejado amilanar. Y aquí resulta ilustrativo mostrar el caso de la ministra italiana afro descendiente Cecile Kyenge que, en su primera conferencia de prensa, pidió a sus compatriotas no ser “llamada de color”, una frase común también en los países hispánicos para referirse a las personas de raza negra.

“Yo no soy de color. Soy negra, y es importante decirlo. Y estoy orgullosa de destacarlo” (El Comercio 4/05/2013). Fueron las contundentes palabras de Kyenge.

El eufemismo “de color” carece de sentido frente a la existencia de un color preciso y se muestra como un racismo encubierto.

¿Cómo sería Roberto López si hubiera emulado a la ministra italiana? He ahí un otro proyecto de exploración literaria. La historia de Ribeyro puede y debe ser confrontada con la realidad.

Algunos apuntes finales

Las clases de español como lengua extranjera deben contemplar la heterogeneidad cultural de los países hispanoamericanos y eso pasa, necesariamente, por la heterogeneidad del ser humano con todas sus ambivalencias. En este artículo se partió de la premisa que la palabra literaria es un pre-texto para la reflexión, la crítica, el cuestionamiento, siempre asociada a la coyuntura.

La literatura debe regresar a las clases de E/LE, aunque sea a través de textos cortos. La literatura contribuye a conocer al otro, a colocarse en el papel del otro, y, al mismo tiempo, a la autoafirmación cultural, evitando los Roberto López, los Pancho, los Miguel y las Doras. La lectura en paralelo de textos literarios y noticiosos sienta las bases para la formación de un otro lector: más agudo, más reflexivo, más conectado con su presente, más interesado en el acontecer local, nacional e internacional.

No se debe olvidar que el lenguaje literario es una otra forma de construir la realidad, un otro mecanismo de enriquecer las clases de lengua extranjera no con fines moralistas, meramente lingüísticos o de comprensión de texto, sino como una otra forma pensar el aquí y ahora. Con razón decía Julio Ramón Ribeyro (2003, p.75) que veía y sentía la realidad en “formas de cuento” y solo conseguía expresarse de esa manera.

Referencias

ARCINIEGAS, E.; FAUSTINO, C.; MATA LLANA, S. La literatura y la enseñanza de lenguas. **Poligramas**, Bogotá, junio 2005, p. 139-154.

BÉGUELIN-ARGIMON, Victoria. La prensa: trampolín para las actividades de escritura en la enseñanza del español lengua extranjera. **Boletín Hispánico Helvético**, volumen 12, año 2008, p. 99-108.

ELMORE, Peter. **El perfil de la palabra**: la obra de Julio Ramón Ribeyro. Lima: PUC/Fondo de Cultura Económica, 2002.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco libros, 2004.

GOFFARD, Serge. Lecture : négocier une interaction sociale, *Semen*, 1995. Disponible en: <<http://semen.revues.org>> Acceso: 10/11/2009.

JOZEF, BELLA. **História da literatura hispano-americana**. Rio de Janeiro: UFRJ; Francisco Alves, 2005.

MATUTE, Ana María. **El bosque**. Discurso de ingreso en la Real Academia Española de la Lengua. 18 de en. 1998. Disponible en: < <http://www.aragonesasi.com/casal/matute/matute01.htm>> Acceso: 10/12/2010.

OQUENDO, Abelardo. **Narrativa peruana 1950-1960**. Madrid: Alianza, 1973.

PASQUALE, R.; QUADRANE, D.; RODRÍGUEZ, S. **La lectura en lengua extranjera: perspectivas teóricas y didácticas**. Disponible en: < http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/cle/pdf/apuntes_teorico_practicos.pdf> Acceso: 12/07/2012.

RIBEYRO, Julio Ramón. **Alienación**. Disponible en: < <http://julioramonribeyro.blogspot.com.br/2009/07/alienacion.html>> Acceso: 02/08/2009.

_____. **Cuentos Populares**. Lima: Municipalidad de Lima Metropolitana, 1986.

_____. **La piel de un indio no cuesta caro**. Disponible en: < <http://julioramonribeyro.blogspot.com.br/2009/05/la-piel-de-un-indio-no-cuestacar.html>> Acceso: 02/09/2010.

_____. **La tentación del fracaso**: Diario personal (1950-1978). Barcelona: Seix Barral, 2003.

A Representação do negro nos livros didáticos de língua espanhola recomendados pelo MEC

Josane Silva Souza

UFBA – Universidade Federal da Bahia

A implementação da lei 10.639/2003 interfere de forma positiva no fortalecimento e afirmação da identidade do negro, já que tem o intuito de promover mudanças no âmbito educacional, e como princípio introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica. Para que se entenda o funcionamento dessa lei e o sentido de sua criação, é necessário se fazer uma breve contextualização histórica, pois para a sua aprovação foi necessário anos de espera e de resistência.

O povo brasileiro foi formado com base nas culturas: europeia, africana e indígena. Todavia há um hiato muito grande quando se fala nessas contribuições quanto a importância que se dá a cada uma delas, em especial as culturas africanas consideradas como inferior.

A “liberdade” alcançada pelos negros em 13 de maio com a assinatura da Lei 3.353, foi resultado de muitas lutas, mortes e rebeliões. É necessário esclarecer que a palavra “liberdade” a qual se atribuiu à assinatura da Lei Áurea, nada mais foi do que uma transferência de escravidão, já que não se instituiu nenhuma política pública para amparar os negros. Eles foram largados à própria sorte, sem acesso a alimentação, educação e habitação, alguns deles sendo forçados a permanecer ao lado dos seus senhores os servindo, em troca de comida e moradia.

O processo de escravidão que durou cerca de 350 anos deixou muitas marcas negativas no homem negro. O preconceito e a discriminação que se vê hoje contra eles mudaram em sua forma, no entanto não é menos cruel de como se deu no período da escravidão. O racismo que antes era declarado, agora é velado e institucional, o que consequentemente o torna mais difícil de combater. O tratamento dedicado às pessoas negras é diferenciado em detrimento as pessoas brancas, seja no âmbito público ou privado, como por exemplo, o acesso às universidades, aos cargos públicos, às profissões que dão maior renda, etc.

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca os pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. [...] Toda preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira (MUNANGA, 2008, p. 48).

Quando há uma ascensão do negro para algum setor da sociedade que o faz pertencer a uma classe social que é ocupada majoritariamente pelo branco, este, por sua vez passa por um processo de embranquecimento. A ele não é cedido o

direito de escolher o que se quer ser, seu espaço é demarcado milimetricamente. A desigualdade iniciada no regime escravocrata é repassada de geração a geração de forma naturalizada. Os Afro-brasileiros já nascem obrigados a lidar com a dor da estigmatização e crescem procrastinando essa construção como algo livre de injustiça.

A ideia comum entre os estudiosos norte-americanos de que o brasileiro pode mudar de raça, ou melhor, de identificação racial, no decorrer de sua vida. Essa interpretação de aproxima dos ditados populares “o dinheiro branqueia” e “o preto rico é branco” ou “branco pobre é preto”. Por isso, Oracy Nogueira pede cuidado na interpretação desses ditos, que são sempre empregados com certa ironia e cujo mais exato seria: “o dinheiro compra tudo, até o *status* para o negro” (MUNANGA, 2008, p. 84).

A colonização deixou marcas indeléveis no povo negro. Além de maltratar e impedir que o afrodescendente pudesse progredir e ser tratado como gente, o colonizador sempre tentou justificar a escravidão das formas mais diversas possíveis. O negro foi condenado ao cativo e assemelhado aos animais, conceito este que foi difundido por vários “cientistas” estrangeiros e até mesmo por intelectuais nacionais, fazendo com que o trabalho escravo fosse isento de qualquer penalidade ou sentimento de culpa. A divisão das raças causou o que é conhecido como racismo. Esse termo está ligado diretamente ao negro, afinal a origem etimológica da palavra se deu através da construção da relação de poder do homem branco sobre o homem negro. Por isso que para Santomé (1995) “estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos”.

O negro, no livro didático é representado na maior parte dos casos de forma totalmente deturpada ou equivocada. As imagens construídas no decorrer dos anos estereotiparam e estigmatizaram o homem negro. O livro didático por ser considerado um dos maiores veículos no repasse do conhecimento a cerca da cultura de um povo deve ser bem elaborado, caso contrário acaba sendo um veículo crucial na postergação de ideologias equivocadas, costumes culturais unilaterais e práticas racistas e discriminatórias. O que se percebe ao analisar um livro didático é que o negro quase não é representado e quando é sua imagem estar relacionada a fatores que indicam inferioridade.

O ensino na educação básica, em especial nas escolas públicas, tem o material didático como o principal recurso para a formação dos alunos, por isso que o manejo do material e o seu conteúdo é determinante na reconstrução de suas identidades. O livro didático deve ser elaborado de forma que atenda as diversas necessidades do corpo discente não lhes tirando a oportunidade de conhecer um mundo plural, estruturado e edificado pelas diversas contribuições culturais. Todavia o que se percebe, segundo Santomé (op.cit. p.161) é que:

Aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

É preciso pensar primeiramente no objetivo da educação ao elaborar um material didático, se este proporcionará eficiência e prazer ao aluno durante o processo de ensino/aprendizagem. Outro fator muito importante é se esse material didático atenderá o aluno de maneira que sua realidade cultural seja incluída em detrimento das diversas culturas que o ensino proclama.

Devido aos esforços do Movimento Negro, vem ocorrendo uma mudança tímida em relação a valorização dos afro descendentes. Há várias pesquisas que defendem não só a introdução dos estudos da Cultura Afro-Brasileira e Africanas nas escolas, bem como a inserção do negro no meio cultural, social e político. A palavra “negro” escapa da etimologia de cunho somente racial, uma vez que os movimentos sociais resgatam o sentido do que é raça negra, o que diz respeito não somente a aspectos de cor de pele e traços físicos, mas correlacionado à História, Cultura e Política dos afro-brasileiros e africanos.

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (DCN, 2004, p. 13).

Sabendo que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas na Educação Básica deve fazer parte de todos os processos de aprendizagem do aluno, pois segundo a Lei 10.639/03 não é só obrigação das disciplinas de Arte, Literatura e História, mas de todas as demais que fazem parte da grade curricular, entende-se que é também responsabilidade da disciplina de Língua Espanhola aplicar esta lei em seu ensino. Nesse sentido é preciso verificar se a Lei 10.639/03 está tendo aplicabilidade, e se os materiais didáticos indicados pelo MEC para o ensino de língua espanhola contém a representação do negro de forma positiva e adequada, uma vez que o mesmo cobra que esse trabalho seja feito. Para tanto serão analisados os livros – *Enlaces*, *Síntesis* e *El arte de leer español*, indicados pelo MEC no ano de 2011 para serem utilizados por três anos consecutivos – 2012, 2013 e 2014 no ensino de Língua Espanhola. É necessário observar se as questões raciais estão sendo representadas e o aluno possa se reconhecer nas imagens e conteúdos estudados, pois ao mesmo tempo em que ele aprende sobre a cultura alheia ao ter contato com uma língua diferente, ela reafirma a sua identidade cultural étnica. É necessário que haja preocupação em elaborar e indicar materiais que envolvam essas questões, bem como formar bons profissionais para lidar com a diversidade.

As coleções indicadas pelo MEC são compostas por três volumes. Cada volume é indicado para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio respectivamente. Serão analisados, aqui os Volumes 01 de cada coleção por entender que é através destes volumes que o aluno tem o primeiro contato com o ensino da língua espanhola.

O Volume 01 da coleção *Enlaces* tem como proposta inicial, trabalhar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias na área da linguagem, e na formação de um cidadão crítico e autônomo que conhece, respeita e convive com diferentes valores culturais e sociais.

A capa do livro traz imagens de três adolescentes abraçados, e um deles é representado por um negro, o que é muito positivo. Nas primeiras páginas são mostrados os países que tem o Espanhol como língua oficial, e entre eles é citada Guiné Equatorial que é um país africano, no entanto no decorrer do livro não é retomado como é a formação da cultura desses povos, de que maneira se dá seus costumes e muito menos utiliza textos literários ou diálogos para caracterizar esse país, diferentemente dos países latinos e da Espanha, que pode ser observado em todo contexto a utilização e a influência cultural que esses países exercem sobre os alunos.

Há na produção do livro uma preocupação em mostrar a caracterização do povo brasileiro, através de imagens de afro-brasileiros, de pessoas que têm uma vida simples, parecida com a de muitos brasileiros e que serve de identificação para os alunos de classe social mais humilde, como é o exemplo do pedreiro Estevão da Silva da Conceição que aparece no livro, nordestino que trabalha como porteiro e jardineiro em um condomínio de luxo na cidade de São Paulo e desenvolve um trabalho artístico na favela em que vive. Sua história de vida é contextualizada com a do renomado arquiteto espanhol Antonio Gaudí, ambos com muita importância e valor. Todavia é preciso entender que o negro também deve ser mostrado ocupando outros cargos eliminando a demarcação de territórios que normalmente é ocupado majoritariamente por brancos.

É abordada também, a ditadura das marcas, que é utilizada por pessoas de classe média alta, inserindo os usuários do livro nesse contexto, fazendo-os pensar de forma crítica, expondo de que maneira eles se identificam com essas questões, e ainda sobre a identidade cultural. O livro traz o poema de Carlos Drummond de Andrade, “Eu, etiqueta”, que tem como função discutir como o aluno se identifica com a moda, maneira de se vestir e se comportar. No livro, ainda é mencionado questões sobre a escravidão atual, exercida por empresas de grande porte no país Argentino, trazendo relatos de pessoas vítimas desses processos e fazendo mais uma vez com que o usuário do livro reflita sobre os processos sociais.

No capítulo 6 fala-se sobre a discriminação de um modo geral, e em especial, sobre a discriminação racial. Nesse momento são utilizados texto para ensinar aos usuários léxicos em Língua Espanhola, e ao mesmo tempo é trazida uma discussão mais subjetiva sobre as questões étnico-raciais, de como os alunos presenciam ou vivenciam isso, e de que forma eles lidam com essas questões.

De um modo geral o livro não destaca os personagens negros em cargos de grande prestígio como ocorre com as pessoas brancas. Ele tem uma leve inclinação

ao debate e discussão acerca de algumas causas que encorajam a procrastinação do preconceito, entre outras problemas no meio social. Além de discutir esses fatores é necessário fazer com que o negro seja representado com maior extensão e importância.

Na apresentação do livro *El arte de leer español* não expõe a interculturalidade como base de ensino e nem a destaca quando cita que além de trabalhar a cultura espanhola colocará o aluno em contato com os costumes a sua volta, não necessariamente na escola, mas em todos os âmbitos buscando uma compreensão de si mesmo e do mundo.

O primeiro tema trabalhado no livro é identidade. O conteúdo é introduzido com questionamentos como “quién eres tu?”, “cómo eres?”. Do ponto de vista perceptivo esse é um momento crucial para trabalhar o pertencimento e a identidade do aluno negro, sua construção social e cultural e sua autoestima. No entanto a abordagem é bem subjetiva, não há tentativas de trabalhar a identidade do aluno de forma que ele perceba as diferenças culturais e possa se perceber, se identificar e se auto afirmar. Nesse tema aparece um texto de Ziraldo Alves Pinto (2006) “*Los niños morenos*” e a imagem que aparece no texto é de crianças negras. Nesse momento pode se inferir através do sentido da palavra moreno e do conhecimento de mundo do aluno que moreno é utilizado socialmente e culturalmente para renegar o termo negro. O aluno negro ao se deparar com essas terminologias vai massificar discursos da não valorização da sua cor.

Uma das questões proposta no livro e que é para ser feito em grupo pede para que os alunos discutam e contestem a seguinte texto:

Os “*Los niños morenos*” de Ziraldo e Ak’abal tem a pele de cor da terra e descendem de vários outros povos, como os índios, espanhóis, portugueses, árabes, italianos, franceses, etc..

Se a terra tem varias cores e tons, e a gente que povoou a América é de tipo variado. Que significa ser um menino moreno? (Picanço, 2010, p. 10)

O texto do livro, além de não dar arcabouço para o aluno entender essas questões culturais como plural e diversa, a atividade não contempla os povos de países africanos como provedores da origem e formação dos povos latinos. Cita os índios e outros povos que são todos de origem europeia ou asiática. Os alunos negros de origem africana não se enxergam na temática. Pensando na alteridade de um povo, é inadmissível que seja tratado o tema identidade sem discutir a identidade afro-brasileira.

Segundo ao que tange a análise do PNLD com relação à coleção *El arte de leer español*

A coleção se caracteriza pela diversidade de origem dos textos selecionados. Isso garante que o aluno trave contato com produções de países que não costumam estar inseridos em coletâneas, contribuindo para a ruptura de estereótipos culturais. (PNLD, 2012, p. 23)

Entretanto o que se verificou na análise do livro, é que esse conceito dado pelo PNLD ao livro *El arte de leer español*, no tocante à cultura e identidade do aluno negro, não está presente.

No livro, ao discorrer sobre o tema família, as três imagens que aparecem são de famílias brancas. Levando em consideração que a maior parte dos alunos que estão em sala de aula das escolas públicas é pertencente de famílias negras, essa representação não está de acordo com a identidade do aluno, firmando a família eurocêntrica branca como padrão.

Os negros representados no livro *El arte de leer español* em maior parte estão ligados a atividades esportivas, diferentemente dos brancos que estão relacionados a profissões mais diversas e de maior prestígio. Para Silva (2004)

A estigmatização do negro nas ocupações subalternas, de pouco prestígio social, é explícita no livro didático. Até as crianças negras estão situadas nessas funções, como se houvesse uma intenção de fixar na mente das crianças que, independente da idade, só existem determinadas funções e papéis para serem desempenhados pelos negros na nossa sociedade.

Os negros são sempre mostrados ocupando a maioria dos cargos considerados inferiores, todavia eles não ocupam somente esses cargos, há negros médicos, professores, advogados, engenheiros, etc. Então, porque não representar essa realidade no livro didático?

O negro raramente aparece no livro didático *El arte de leer español*, e quando aparece não é em uma posição de destaque ou de grande influência. A análise feita através do seu conteúdo comunga com o que Silva (Op.cit. p.51) encontrou em suas pesquisas com relação ao livro didático, quando esta reforça o estereotipo negativo destinado a população negra.

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e autoestima.

O livro *Síntesis* demonstra em sua apresentação um compromisso com um ensino intercultural, respeitando as diversidades linguísticas e inserindo o aluno em um meio distinto para que possa respeitar e conviver com o diferente. Outro aspecto interessante do livro é apresentar para o aluno que o povo latino é formado por diversas culturas resultantes da colonização e da África.

O primeiro capítulo começa falando de Mercedes Sosa, uma importante cantora argentina, e o livro destaca que ela é conhecida pelos amigos como “*La Negra Sosa*”, isso conta como algo positivo, já que afirmar uma personalidade de grande importância para a cultura como negra, faz com que o aluno possa se sentir inserido no contexto estudado. Porém a primeira imagem do negro que aparece no livro é levada a reflexão, pois ao mesmo tempo em que o adolescente aparece tão bem vestido como os outros dois adolescentes brancos, ele é o único que está distante. Esse distanciamento é corriqueiro na escola, e a imagem do livro tende a reforçar essa noção de que crianças negras e brancas não andam lado a lado, compartilhando o mesmo ambiente.

Ao final do primeiro capítulo, no texto complementar, é trazido para a discussão um texto de Eduardo Galeano (2008) “*Adán y Eva eran negros*”, que se discute a construção de um mito racista, que tudo que é ligado aos grandes feitos sociais são realizados por brancos. O texto leva o aluno a uma profunda reflexão da importância que a África com seus costumes tem na construção da cultura e sociedade latino-americana

O livro didático [...] pelo seu caráter de verdadeiro, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social. (Op.cit. p.51)

A representação feita de forma coerente e associada à vida e a realidade do povo negro, faz com que se desenvolva o senso crítico do aluno e que no espaço escolar ele seja menos vítima de preconceitos e discriminações.

No texto analisado, no âmbito do trabalho o negro é representado em cargos que de algum modo sempre foram destinados ao branco. No livro há a representação da professora negra, do advogado negro, do executivo negro, do aluno negro, todos de forma positiva.

A omissão, no livro didático, da diversidade de papéis exercidos pelos negros no Brasil pode ser responsável, em grande parte, pela internalização por parte da sociedade de uma imagem estigmatizada do negro visto apenas como serviçal e marginal, bem como pelo desrespeito e intolerância por parte dos seus colegas de profissões valorizadas na sociedade e exercidas por não-negros em sua grande maioria. (Op.cit. p. 59)

O livro *Síntesis* respeita as contribuições dadas pela população negra, o que consequentemente fará com que o aluno se sinta integrado na comunidade escolar evitando a evasão.

Ao explicar sobre os dias da semana, aparece o poema “*En un pequeño pueblo somali*”, colocando o aluno em contato a cultura da Somália, no entanto o

discurso que é encontrado no poema dá margem a diversos entendimentos, e o profissional que for utilizar-se dele em sala precisa ter conhecimento do tema. O poema fala do personagem Ali Kismayu que cada dia da semana encontra uma comida diferente e excêntrica para comer e esse feito é manifestado com grande alegria. Uma dessas comidas é um pedaço de papel que está escrito “*Help Somalia Now*”, nesse tocante o professor precisa direcionar a discussão de forma crítica para desmistificar alguns estigmas, como por exemplo que os países africanos sempre precisaram de ajuda, justificativa utilizada para a exploração pelas grandes potências mundiais.

No capítulo que toma por tema os membros da família, a imagem que aparece na abertura do capítulo é de uma família negra, nela se pode ver muita alegria e união. Esse foi considerado um dos pontos mais positivos do livro, uma vez que não se costuma ver essas situações nos livros didáticos, pois o negro raramente aparece, e quando isso ocorre é sem pertencimento algum. Ainda nesse capítulo é mostrada uma obra de Tarsila de Amaral, “*La familia*”, e a pintura mais uma vez é representada por uma família negra.

Percebe-se que ao elaborar o livro *Síntesis* o autor teve uma preocupação em provocar o senso crítico do aluno, sempre o levando a refletir sobre os conceitos sociais e a pensar de que forma poderia a sociedade ser positivamente diferente.

Com base no que diz respeito a lei 10.639/03 somente o livro *Síntesis* pode ser considerado satisfatório. Ele traz em seu corpo a representação do negro e esta é feita de forma quase sempre muito positiva. O livro *Enlaces* fica em posição mediana, pois faz leve inclinação à discussão com a temática racial, mas não sustenta os argumentos de maneira que atenda os preceitos da lei. O livro *El arte de leer español* é classificado como insatisfatório, uma vez que não atende a Lei 10.639/03 por representar de maneira insuficiente o negro em suas imagens e conteúdos e quando há ocorrência quase sempre é de forma estigmatizada.

Uma criança negra quando frequenta a escola não ouve nada de positivo com relação as suas origens, normalmente os conteúdos discutidos em sala de aula depreciam o negro, seus esforços, e sua cultura. Não há uma valorização do seu legado cultural, implicando uma falta de reconhecimento do aluno com sua própria identidade. Isso justifica a massificação de alguns discursos e comportamentos racistas dentro e fora do ambiente educacional, afinal a criança quer se identificar com modelos comportamentais que são mais valorizados, ela não se identificará com algo negativo. É necessário ressaltar, que muitos docentes não estão preparados para lidar com a reconstrução da identidade do negro de forma positiva e se o livro didático não for apropriado acabará por outro lado servindo de modelo para crianças e jovens reafirmam os discursos racistas.

Referências

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na Sala de Aula**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 208 a 240.

GRIGNON, Claude. **Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. 102p.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2009.

MARTIN, Ivan. **Síntesis:** curso de lengua española. 1. Ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

MARTÍNEZ, Álvaro; LASECA, Cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. 1. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2008.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais. [S.l.] 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em <05.06.2012>

MEC. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S.l.] 1996. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1> Acesso em <08.05.2012>;

MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. [S.l.] 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em <15.06.2012>

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. [S.l.] 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em <29.04.2012>

MEC. Programa Nacional do Livro Didático. [S.l.] 2011. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/pnld2012/guia2012/5510-guiap-nld2012linguaestrangeira>> Acesso em <10.05.2012>

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. **São Paulo, SP: Ática, 1988.**

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

OSMAN, Soraia et al. **Enlaces para jóvenes brasileños**. 1. Ed. Madri: SGEL, 2009.

PRESIDENCIA DA REPUBLICA. Ministerio da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>. Acesso em: 20 jun. 2012, 20:33:30.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. **El arte de leer español**. 2. Ed. Curitiba, PR: Base, 2010.

SARMENTO, Daniel. **Direito Constitucional e Igualdade Étnico-Racial**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lumens Juris Editora, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004. 112 p.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: EDUFBA, 2001. 107 p.

SILVA, Tomaz da Silva. **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 159 a 177.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito**. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

Las identidades en la frontera Estados Unidos-México y sus aspectos psico-sociolingüísticos

Identities in the United States-Mexico border and their psycho-sociolinguistic aspects

Verônica Rangel Barreto (IFES)*

Resumen

Al sustituirse la idea de lo “tolerable” y de sus razonables restricciones, por la idea de que hay “distinciones” entre personas y grupos, se está mostrando que el encanto de la vida y el sabor de la sabiduría se encuentra justamente en esa admirable divergencia que son las distinciones de colores, de especies, de tipos, de paisajes y, naturalmente, de ideas y conceptos. Trabajar las “distinciones” y mostrar que algo que no es igual a lo que somos o pensamos no significa algo equivocado, es enfatizar que lenguas distintas no jerarquizan una sobre las demás, las naciones distintas aun menos y personas distintas hacen de su descubierta y reconocimiento la alegría de vivir. La distinción bien trabajada es camino para mostrar que negros y blancos, hombres y mujeres, ricos y pobres, enteros y medios son solamente detalles que no esconden la igualdad de derechos y la plenitud de las oportunidades. Quien, en verdad, aprende toda la magnitud que las distinciones abrigan acaba por olvidar cualquier forma de exclusión. El “Spanglish” o Español Chicano, Tex-Mex, Californio, Manito, Españoglés, como se quiera llamarlo, es una lengua híbrida _ lo que la hace distinta ya desde su concepción_ y es uno de los aspectos comunes de los “latinos” _ Mexicanos, Cubanos, Argentinos y todos los demás inmigrantes provenientes de países de Hispano-América, así como sus descendientes. La confluencia entre las culturas norteamericana y latinoamericana se basa en una relación de dominación y jerarquía. Por consiguiente, esta investigación tiene como enfoque principal las literaturas “menores”, pues trata de la literatura escrita por grupos subalternos, no hegemónicos, los “latinos”, los cuales utilizan la palabra como instrumento de crítica y de resistencia. La lengua es el lugar necesario en el cual los latinos negocian y subvierten valores e ideologías. Ello no significa decir que la identidad del latino se reduce a su dimensión lingüística. Antes, en la actual estructura socio-lingüística de los E.E.U.U., la lengua es solo uno de los materiales semióticos alrededor del cual la identidad es utilizada efectivamente. Ya contando con una vasta bibliografía de historia y teoría crítica, los chicanos fueron los primeros “latinos” a ingresar en la academia estadounidense y constituyen la mayor comunidad hispánica de los E.E.U.U. Naturalmente, si se considera el chicano como un modelo de marginal

latinoamericano, el análisis de sus manifestaciones culturales y lingüísticas propias puede aclarar algunos de los procesos de transculturación vividos por dicha comunidad latina y las relaciones entre los idiomas Inglés y Español tras un contacto desigual que ya dura más de un siglo.

En este sentido, la teoría de la identidad mestiza y el concepto antropológico de la transculturación serán utilizados como base teórica y el *corpus* literario ejemplificativo será “Paletitas de guayaba”, de Erlinda Gonzáles-Berry. La autora escribe con elocuencia, en un acto político de autoconciencia, incluyendo referencias a múltiples voces y culturas como también registros culturales y sus representaciones. A partir de la discusión teórica, serán presentados ejemplos de peculiaridades fonológicas y lexicales del Español Chicano en dicho *corpus*. Los resultados de la pesquisa demuestran que el Español Chicano no se presenta de manera uniforme en todos los Estados donde es utilizado y continúa, no obstante la influencia del Inglés, formando parte del conjunto de variantes del Español.

Palabras clave: Teoría de la identidad mestiza; Transculturación; Español Chicano.

Abstract

As the idea of the “tolerable” and its reasonable restrictions are replaced by the idea that there are “distinctions” between individuals and groups, it’s shown that the charm of life and the taste of wisdom is just in that admirable divergence which are distinctions of colors, species, types of landscapes and of course, ideas and concepts. Working the “distinctions” and show you something that is not equal to what we are or think something wrong does not mean it is emphasized that different languages not nest one over the other, different nations and different people even less make its discovery and recognition the joy of living. The distinction is well crafted way to show that blacks and whites, men and women, rich and poor, whole media are hiding details not only equal rights and full of opportunities. Who, indeed, learn the full extent that distinctions harbor just to forget all forms of exclusion. The “Spanglish” or Chicano Spanish, Tex-Mex, Californio, Manito, Españolglés, whatever you want to call it, is a hybrid language _ what makes it different and since concepción_ and is one of the common aspects of the “Latino” _ Mexican, Cuban, Argentinean and all other immigrants from Hispanic countries of America and their descendants. The confluence of North and Latin American cultures is based on a relationship of domination and hierarchy. Therefore, this research is the main focus literatures “minor” because literature is written by subaltern groups, non-hegemonic “Latinos”, which used the word as an instrument of criticism and resistance. Language is the necessary place where Latinos negotiate and subvert values and ideologies. This is not to say that Latino identity is reduced to its linguistic dimension. Earlier, in the current socio-linguistic structure of the U.S., language is only one of the semiotic materials around which identity is used effectively. Already expecting a vast literature of history and critical theory, Chicanos were the first “Latino” to join the American Academy and constitute the largest U.S. Hispanic community. Naturally,

considering the Chicano and Latin American marginal model, the analysis of their own cultural and linguistic expressions can clarify some of the processes of acculturation experienced by Latinos and that relations between English and Spanish after contact unequal has lasted over a century. In this sense, the mestizo identity theory and the anthropological concept of acculturation will be used as theoretical basis and exemplary literary corpus is “guava lollipops” by Erlinda Gonzales-Berry. The author writes eloquently, in a political act of self-awareness, including references to multiple voices and cultures as well as cultural records and their representations. Considering the theoretical discussion, examples of phonological and lexical peculiarities of the Chicano Spanish will be presented in such *corpus*. The results of the research show that the Chicano Spanish is not presented uniformly in all states where it is used and continues, despite the influence of English as part of the set of variants of Spanish.

Keywords: Theory of mestizo identity; Transculturation; Chicano Spanish.

Identidad latinoamericana Identidad mestiza Hibridismo Transculturación

No importa el lugar, las identidades culturales revelan el producto de los complejos cruces y mezclas culturales en transición entre distintas posiciones. Y cuando se piensa en unidad latinoamericana, se pone en relieve el debate conflictivo entre los conceptos de particularidad y universalidad.

En este juego de re/desconstrucción del discurso latinoamericano, es pertinente lanzar mano del concepto de ‘culturas híbridas’, de Nestor García Canclini, que propone pensar la América Latina desde un nuevo paradigma de análisis sin, con eso, despreciar la condición de cultura de margen e incorporando la experiencia de la cultura chicana¹ que aporta nuevas contribuciones para las discusiones acerca de lo que se refiere a Latinoamérica.

En otras palabras, se puede sostener que el significado del concepto de hibridismo no reside en una mezcla o síntesis, sino más bien, en el establecimiento de una tensión constante de valores de dos o más culturas distintas dando voz a un ‘tercer espacio’ a través del cual es posible crear nuevos significados y posicionamientos (Bhabha, 1990, p. 210).

De esta manera, la América Latina era vista bajo un prisma transcultural, en el cual la memoria de los pueblos africanos y pre ibéricos no era silenciada, sino sintetizada a partir del encuentro de culturas engendrado por el proceso de colonización “todos en trance doloroso de transculturación² a un nuevo ambiente cultural.” (ORTIZ, 1983: 90).

La transculturación lograba resolver la disparidad regional/universal que se presentaba en la literatura, posibilitando pensar las literaturas nacionales a partir de los debates estéticos colocados en una esfera universal.

Pensar la identidad en América Latina en la contemporaneidad, implica el desplazamiento del concepto de identidad, ahora lanzada al ‘no-espacio’ suscitado por la desterritorialización infligida por la globalización.

Hubo un gran desplazamiento poblacional en la segunda mitad del siglo XX patrocinado por los movimientos llevados a cabo a partir de los nuevos reagrupamientos y alineamientos de fuerzas.

El concepto de comunidad nacional sufrió una ruptura con el advenimiento del fenómeno de la desterritorialización, tornándose difícil localizar antropológicamente la linealidad de costumbres y culturas, no más existiendo el concepto de fronteras delimitadas. De ahí, surgió una idea que Mc Kensey llama de “región transfronteriza”³, en la cual variados códigos simbólicos son compartidos por un mismo grupo, dando espacio a una identidad multiétnica, transitoria, mutante e migrante, constituida de elementos cruzados provenientes de diversas culturas.

“Sólo una antropología para la que se vuelvan visibles la heterogeneidad, la coexistencia de varios códigos simbólicos en un mismo grupo y hasta en un solo sujeto, así como los préstamos y transacciones interculturales, será capaz de decir algo significativo sobre los procesos identitarios en esta época de globalización.” (CANCLINI, 1993: 44)

Canclini examina el fenómeno identitario presente en la cultura chicana, la cual se lanza como una cultura de frontera⁴. Subyace en el hecho de lo transponerse las fronteras la idea de hibridismo cultural, que es comprendido por el proceso transcultural además de un bilingüismo característico de la cultura chicana, comprimida entre las cultura norteamericana y mexicana y que se expresa trayendo en sí las cicatrices de una relación desigual e violenta al confrontarse con el otro.

Ello nortea el arraigo de una idea de fragmentación y, a la vez de síntesis, en la cual la cultura desterritorializada abre de manera incisiva un nuevo espacio de expresión, representado por una identidad siempre en tránsito. Por lo tanto, a cultura chicana abriga los elementos culturales de minorías excluidas de la dinámica del poder e levantan sus voces en las más diversas discusiones.

Y es en medio a este contexto de identidad mestiza que se engendra la composición de las literaturas menores cuyos exponentes utilizan, en mayor o menor medida, la palabra como instrumento de crítica y de resistencia. A este respecto, Deleuze y Guatarri defienden que la literatura menor sea producida en la lengua que la subyuga, que la reniega.⁵

Es exactamente este el trabajo de Anzaldúa en *Borderlandas/La Frontera* en el cual la lengua es el lugar necesario donde los latinos negocian y subvierten valores e ideologías. Anzaldúa expresa sus manifestaciones en lengua inglesa, manifestaciones estas que no podrían ser externadas en su lengua ‘menor’. Además, Anzaldúa mezcla testigos de su niñez en la frontera entre Texas y México: revaluando la historia de pillaje del territorio mexicano por los Estados Unidos,

va a apelar por los mitos ancestrales de los aztecas, mientras recusa la cultura de sus padres (una cultura que reprime su sexualidad de orientación lésbica) y da un nuevo sentido a la historia de

Malinche (la india que se tornó símbolo de la traición colonial, por servir de intérprete y de mujer al conquistador español), anidándose en la afectividad y en la lengua_ que, en parte, será la lengua del conquistador, pero que, por el bilingüismo la llevará a reinventar, simultáneamente, términos para lidiar con el racismo anglo americano, recusando también esencialismos del feminismo blanco y el gueto del lesbianismo anglófono:

Porque yo, la mestiza

continuamente salgo de una cultura

para dentro de otra

porque estoy en todas las culturas y a la vez,

[mi traducción]

alma entre dos mundos, tres, cuatro,

me zumba la cabeza con lo contradictorio.

estoy norteadada por todas las voces que me

hablan

simultáneamente 6

El estudio de las identidades étnicas revela la interiorización del discurso dominante cuando los criterios de auto identificación expresan la asimilación de las categorizaciones racistas provenientes de las ideologías coloniales, nacionalista e indigenista. Pero también y específicamente en el caso de la identidad chicana, auto identificarse como raza reafirma su identidad étnica en su lucha por sus derechos. Seguramente, hablar de raza puede abarcar distintos sentidos sea una ideología, sea una contra ideología, o sea una forma de resistencia (Gilroy, 1992: 74 citado por Zárate). En el movimiento chicano, dicha auto identificación de grupo de la raza ha tenido fuerza y crecimiento desde la década de sesenta como forma de resistencia a la ideología dominante.

A lo que se refiere a la identidad mestiza en la frontera Estados Unidos-México, quiero sostener la argumentación de que la incorporación de la diferencia es esencial no sólo en la constitución de la propia identidad individual como también en la construcción de la identidad social, colectiva, otorgando *corpus* a lo que se suele llamar Estado-nación.

Sin embargo, en verdad, no es precisamente el mestizaje cultural o ideológico el que representa una cuestión grave para los mestizos, sino el hecho del mestizaje como sinónimo de ilegitimidad y, consecuentemente, con el constreñimiento al asumir su

6Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*.

descendencia materna indígena. En nombre de la patria y de la libertad, se ha escondido el rasgo más problemático de la identidad mestiza: la sexualidad de la mujer indígena. 7

Según Sider (1987:7) a lo largo de la historia, los mestizos latinoamericanos han experimentado una paradoja que él cree esencial en el encuentro colonial entre europeos e indios: aquella entre *“la imposibilidad y la necesidad [de los europeos] de crear el otro como un Otro – el diferente, el extraño- y de a la vez incorporarlo dentro de un único sistema social y cultural de dominación”*. La invención de una identidad nacional preponderante, hegemónica es no más que el resultado de la negación de dicha paradoja o la incapacidad de darle una solución.

Paletitas de guayaba

En “Paletitas de guayaba” el *corpus* lingüístico ejemplificativo de este trabajo, Erlinda Gonzáles-Berry escribe con elocuencia, en un acto político de autoconciencia. Ella dice que escribe en Español porque es la manera que mejor fluye, que el texto elige en cual lengua él quiere inserirse:

The fact that I was bilingual by historical accident and by academic training raised the first obstacle in my quest for voice. In which language would my voice speak? While I am certainly English-dominant in the social domain, my formal experiences in Spanish outnumber those in English. I lecture daily in Spanish, and I have read more literature in that language than I have in English... In Spanish I always felt loved and accepted. In English, I always felt like Alejandro Morale's *Mateo in Caras viejas y vino nuevo*: spied upon, on the verge to be judged”. (Speaking Chicana, p.124)

Pero hay otras razones más allá de lo psicológico. Hay las implicaciones sociales e ideológicas involucradas en la elección de la lengua. Ella tiene conciencia del hecho de que el público lector español es limitado en los Estados Unidos y de que, debido a una política educacional lingüística represiva, la mayoría de los Chicanos no son alfabetizados en Español. Así que, su público primero no será alcanzado caso ella decida escribir en Español

Al fin y al cabo, Gonzáles-Berry decide considerar la predicción de Albert Memi (1965) de que tarde o temprano, será puesta a los intelectuales y escritores colonizados la tarea de rescate de su lengua materna del olvido, de devolver a la gente la preciosidad que las prácticas hegemónicas intentaron pisotear.

Claro está para la escritora que su elección en utilizar la lengua española no significa que ella se restringirá exclusivamente en un código formal. No es

su intención reprimir el surgimiento de códigos ‘periféricos’: formas populares, especialmente aquellas pertenecientes a su dialecto nativo (formas como *izque*); caló; calques. Y, evidentemente, ella bien lo sabe que el Inglés (a veces inglés) no dejará de imponerse, recordándoles a los lectores monolingües de Español acerca de la ‘diferencia’_ histórica, cultural, lingüística, psicológica_ que marca su texto más por la Chicanidad que por la Mexicanidad.

Estas alternancias de código lingüístico le permiten a Gonzales-Berry llegar a un significado más conciso y eficiente que si lo hubiera sido por medio de una única lengua. Le permite, entonces, tal como ocurre con Anzaldúa, marcar la ‘diferencia’ de la manera más corrosiva posible, asumiendo una postura de subversión y de resistencia.

Tras haber decidido qué lengua utilizar, Erlinda enfoca el proceso narrativo. Ella empezó a escribir en la tercera persona, pero después paró porque no le parecía natural. En este sentido, se recordó que cuando estaba actuando en el teatro, no tenía ningún problema de contar su historia. Así que, de pronto, se da cuenta de que por el hecho de tornarse otra persona su auto conciencia paralizante se disuelve.

A partir de ahí, Gonzales decide dar voz a Mari, el personaje principal de *Paletitas de guayaba*. Al esconderse detrás de una máscara, creyendo ser una joven mujer, ella [Erlinda] se liberta de su auto conciencia y del miedo de exponerse.

Sus textos son autorreferenciales, así como extra referenciales, es decir, ella incluye referencias a múltiples voces y culturas como también registros culturales y sus representaciones.

Acerca de su punto de partida para escribir *Paletitas de guayaba*, Gonzales-Berry, en *Speaking Chicana*(1999), afirma que la voz de su niñez habló más alto. Pero, al auge de sus cuarenta y algo, no más puede escuchar su voz de niñez. Muchos años y muchas experiencias se sobrepusieron. Su voz adolescente parecía más accesible, pero, de pronto, se da cuenta que su adolescencia había sido un tiempo de silencio, un tiempo de sueño, pero no un tiempo de habla.

Aun afirma que como suele leer a escritoras mujeres y, conscientemente examina sus voces femeninas, cree que una narrativa vigorosa sea, de hecho, el dominio exclusivo de los escritores masculinos. Sin embargo, no se preocupa ni tampoco se pierde en discusiones de la existencia o no de un lenguaje exclusivamente femenino, pero abole el lenguaje masculino y se apodera de tal lenguaje para hablar, con autoridad, sobre las experiencias femeninas y, principalmente, la especificidad de las experiencias Chicanas.

Por lo tanto, Gonzales-Berry osa invadir el mundo del lenguaje “deslenguado” masculino. Lo hace no por el placer de imitar, sino más bien para romper el silencio. Y, a través del humor, poder subvertir e invertir los roles de género vigentes, es decir, el hombre acostumbrado a verse como sujeto, como creador de constructos simbólicos, asume una posición de objeto de la agresividad que subyace el humor femenino:

¿Le puedo llamar pochita?8 Cabrón, llámame lo que te dé la gana porque ya me imagino lo que llamas en tu mente. Tetona, culito lindo. Esas palabritas, mano, las llevas impresas en los ojos, a la vez que te acaricias instintivamente los cuates? ¿Verdad que tenía razón mi amiga con su diálogo imaginario que inventó cuando viajó por México en camión? ¿Todo bien, señor? ¿Negativo el autoexamen de cáncer de los testículos? ¿Verdaderamente crees que me gusta? Hijo, que retrasado mental, que poco sabes de las mujeres. (Paletitas de guayaba, p.47)

Una característica del texto pos moderno que no se encaja en el contexto de la literatura femenina étnica es lo que se ha llamado muerte o ausencia del *yo* narrativo. Pero en estos textos, el *yo* narrativo no está muerto. Al contrario, las escritoras chicanas están tan solamente empezando a dar cuenta de sus voces, a articular sus identidades:

Nos sentimos permanentemente amenazados; a cada paso anticipamos que alguien nos meta traba, ya sea literal o figurativamente. Es este constante estado de alerta lo que he bautizado la neurosis chicana_ en realidad la neurosis, o sea, la doble conciencia, a que aflige a todo ser marginado _ y fíjate que no utilizo el término en su sentido negativo porque es precisamente esta neurosis, este estado exaltado de autoconciencia lo que nos impulsa a afirmarnos y a superara los obstáculos de esa sociedad que nos rechaza. (Paletitas de guayaba, p. 36)9

Consideraciones Finales

La experiencia chicana comprueba lo que tal vez sea un proceso de reivindicación de identidad forjada a partir de la transculturación marcada por el ejercicio de la violencia, en la cual los movimientos históricos se presentan simultáneamente, es decir, un pasado ancestral patriarcal, subdesarrollado, machista, mexicano, mestizo, y un vislumbre de futuro grabado en el anhelo de mejores posibilidades de vida en una cultura dicha blanca, anglo americana, que se auto intitula democrática. Se cree que esta experiencia ha contribuido para accionar el gatillo de la discusión sobre la identidad latinoamericana en la contemporaneidad, pues que abarca cuestiones de exclusión, violencia, minorías, periferia y marginalización en su arquitectura.

Así, la historia chicana introduce la cuestión de la identidad en otras dinámicas de discusión, en la cual se observa la formación de un conjunto de normas de conducta basado en un movimiento constante e ininterrumpido de 'cruce de la frontera', sin que pertenezca a ningún de los dos lados, lo que sugiere una cultura forjada y fijada en un no-lugar.

El punto clave de los autores chicanos es la subjetividad, en la cual ellos se desplazan y se conectan con el mundo de los demás, pasando por experiencias transnacionales y transculturales. En dicha vivencia, hay una dialéctica constante

en la oposición establecida por el binarismo blanco/europeo versus mestizo/mexicano. Esta oposición suscita las tensiones culturales y raciales. Y es exactamente en este contexto de identidad mestiza que hay el surgimiento de las literaturas menores, cuyos representantes más vehementes utilizan la lengua de los discursos hegemónicos, estableciendo una postura de subversión y de resistencia.

El Español Chicano ha sido analizado, más específicamente, a través del corpus lingüístico *Paletitas de guayaba*. Erlinda Gonzales-Berry, quien le dio voz a Mari, el personaje principal de la *novela*, y que, desnudándose de su autoconciencia y de su miedo de exponerse, sumerge dentro de sí misma con fines a dar cuenta de la dialéctica chicana/mexicana; indígena/europea; Español/Inglés; discurso masculino/discurso femenino... en busca de su voz, de su identidad.

Si en la realidad porosa contemporánea se concibe pensar una cultura la cual ya trae en sí la idea de frontera en su propia constitución, desterritorializada, ya es una muestra de que es posible pensar en la evolución de una re-territorialización y una reconfiguración identitaria.

Referencias Bibliográficas

AGUIAR, Flavio y VASCONCELOS, Sandra G. T. (orgs.) Ángel Rama - literatura e cultura na América Latina. São Paulo: Edusp, 2001.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/la frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

BELAUSTEGUIGOITIA RIUS, Marisa. *Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa*. Florianópolis: Rev. Estud. Fem, 2009.

BHABHA, H. The third space. In: RUTHERFORD, J. (ed.). *Identity, community, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.

BRAGANÇA, M. *Entre a transculturação e o hibridismo: uma questão de identidade para a América Latina*. Salvador/BA: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002.

CANCLINI, Néstor García. "Museos, aeropuertos y ventas de garage. Las identidades culturales en un tiempo de desterritorialización". In: FONSECA, Cláudia (org.) *Fronteiras da cultura*. Porto Alegre: UFRGS, 1993, pp.41-51.

_____. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.

CASTELLANOS, A. *Antropología y Racismo en México*. México: Desacatos, núm. 4, CIESAS, 2000.

GALINDO, D. LETTICIA, GONZALEZ, MARÍA DOLORES. *Speaking Chicana: voice, power and identity*. Arizona: The University of Arizona Press, 1999.

GERDTS, WILLIAM H. *The Marble Savage*. Art in America, 1974.

GONZALES-BERRY, E. *Paletitas de guayaba*. Albuquerque: El Norte Publications, 1991.

MEMI, A. *The Colonizer and the Colonized*. Trans. Howard Greenfield. New York: Orion Press, 1965.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.

PIZARRO, Ana. *De ostras y canibales - ensayos sobre la cultura latinoamericana*. Santiago: Editorial de la Universidad de Santiago, 1994.

RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo veintiuno editores, 1987.

SIDER, GERALD. *Culture and Class in Anthropology and History: A Newfoundland Example*. New York: Cambridge University Press, 1986.

TORRES, SONIA. *Nosotros in USA: literatura, etnografía e geografía de resistência/ Sônia Torres*. _ Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ZÁRATE VIDAL, MARGARITA. *En busca de la comunidad. Identidades recreadas y organización campesina en Michoacán.*, México: El Colegio de Michoacán y Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.

Notas

***Máster en Literaturas Hispánicas por la Universidad Federal Fluminense (UFF). Profesora de Lengua Española en el Instituto Federal de Espírito Santo (IFES)- *Campus Vila Velha*.**

¹Hay muchas definiciones del término chicano, que más se asemeja a la forma suprimida de “mexicano”. Sin embargo, para el propósito de este artículo, se prefiere sostener que el chicano se diferencia del mexicano por sus experiencias y vivencias en los Estados Unidos y, a la vez, se diferencia de los estadounidenses por su origen mexicano. Ello genera un sentimiento y actitudes de rechazo por parte tanto de los mexicanos como de los norteamericanos. Más recientemente, se considera “chicano” el nacido en Estados Unidos o que ha migrado a los Estados Unidos; alguien que tiene contacto cultural y lingüístico con dos culturas.

²El antropólogo cubano Fernando Ortiz creó el concepto de transculturación para explicar las distintas etapas del proceso transitivo de una cultura a otra. Ello comprende una aculturación (o adquisición de un nuevo valor cultural, una desculturación (o pérdida de un valor cultural anterior) y una neoculturación, es decir, una creación de nuevos valores culturales. Ángel Rama trasladó tal concepto a los estudios literarios, buscando averiguar cómo la transculturación se da en una obra ficcional. Según él, se puede reconocer los procesos de transculturación en los niveles del lenguaje, de la composición literaria y de los significados de la narrativa.

³Mc KENSEY et alii. Apud CANCLINI, 1993

⁴ La política expansionista norteamericana, a mediados del siglo XIX, dio inicio a la historia chicana. Los Estados Unidos se apropiaron de gran parte del territorio

mexicano (los actuales estados de California, Arizona, Nuevo México, Texas, y parte de Utah y Colorado). Dicho encuentro se dio a partir de la violencia, marca irrefutable en la historia de la cultura chicana. Así, a partir de la idea de desterritorialización, deflagrada por la desarticulación de fronteras presentada por la globalización, la experiencia chicana contribuye para la discusión acerca de una “identidad latinoamericana” en el mundo pos moderno.

5El texto Kafka: por una Literatura Menor de Deleuze y Guattari especifica que una de las características más importantes de una literatura menor es que se da al interior de una lengua mayor. Pone el ejemplo de la literatura de Kafka que debe escribir en la misma lengua (alemán) que lo domina y quiere desaparecerlo como lo que es, un judío. Lograr hacer sentido desde la lengua que lo silencia, y no sólo eso, torcerla, agrietarla, abrirla y hacerla decir lo que no puede ser dicho desde su lugar hegemónico, ese es el arte y el sentido de la literatura menor. (Revista Estudios Feministas, p. 760). Ver Ana FORCINITO, 2004. Ver también de los mismos autores Kafka: por una Literatura Menor (DELEUZE y GUATTARI, 1978).

⁷ Pese a que en Norteamérica, donde el mestizaje no constituyó un problema de identidad para el grupo dominante, las mujeres indígenas no fueron representadas como figuras eróticas sino como recipientes sentimentalizados de la civilización blanca y el Cristianismo (Gerdts 1974).

⁸ Pochita es la forma diminutiva de pocho/a, término que se refiere al Mexicano anglicado o de origen mexicana que habla Español con acento característico de los norteamericanos y que reconstruye la lengua de acuerdo con la influencia del Inglés.

⁹ Con fines a obtener información más detallada del fragmento citado, ver Erlinda Gonzales-Berry, Paletitas de guayaba.

Informações Gráficas

Formato

16 x 24 cm

Tipografia

Helvetica Neue LT Std
Minion Pro



A reunião de artigos aqui apresentada forma parte dos principais temas estudados no âmbito dos estudos linguísticos, da formação de professores e do ensino de língua espanhola no Brasil no ano de 2013. A presente coletânea constitui uma antologia que pretende ampliar as discussões sobre os referidos temas, sendo o primeiro livro desta antologia dedicado à literatura latino-americana do século XX. As discussões fomentadas nesta antologia resultam de um conjunto de apresentações realizadas no XV CBPE - Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, celebrado na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, em julho deste ano. Pretende-se com esta coletânea dar continuidade às discussões realizadas durante o Congresso com a leitura e os ecos que a mesma produz, sobretudo no que concerne à formação de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e suas práticas docentes.

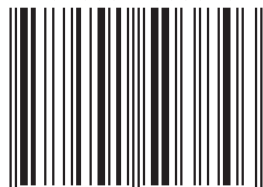
Esperamos com esta amostra do que atualmente se está discutindo no âmbito do ensino de língua espanhola no Brasil contribuir para que esta área se fortaleça cada vez mais, ocupando seu lugar no sistema educacional brasileiro de maneira consistente.



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



ISBN 9788541503846 -6



9 788541 503846