

DIGI Lenguas

A
Ñ
O
I
V

Nº12 - Junio de 2012

FACULTAD DE
LENGUAS

DEPARTAMENTO EDITORIAL

ISSN 1852-3935



©2012

Revista DIGILENGUAS

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

ISSN 1852-3935

URL: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/>

Av. Valparaíso s/n, Ciudad Universitaria, Córdoba
C.P. X5000- Argentina.

TELÉFONOS: 054-351-4331073/74/75

Fax: 054-351-4331073/74/75

E-MAIL: editorial@fl.unc.edu.ar

Coordinadoras en esta edición: Laura Masello y Hebe Gargiulo.

Autoridades U.N.C.

Rectora

Dra. Carolina Scotto

Vicerrectora

Dra. Hebe Goldenhersch

Autoridades Facultad de Lenguas

Decana

Dra. Silvia N. Barei

Vicedecana

Dra. Mirian A. Carballo

Departamento Editorial Facultad de Lenguas

Coordinador

Dr. Roberto Oscar Páez

Desarrollo web, diseño y edición

Mgtr. Sergio Di Carlo

Consejo Editorial

Mgtr. Hebe Gargiulo

Esp. Ana Goenaga

Lic. Ana Maccioni

Dra. Liliana Tozzi

Mgtr. Richard Brunel

Contenido

Presentación.....	2
Prólogo.....	4
Laura Masello	8
Redes académicas y cooperación regional. El Núcleo PELSE-AUGM	8
Eliana Rosa Sturza.....	17
Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais.....	17
Alejandro Raiter	27
Monolingüismo, bilingüismo: política y hegemonía	27
Hebe Gargiulo.....	37
Tecnología y enseñanza de las lenguas en integración Mercosur	37
Matilde V. R. Scaramucci.....	48
O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas.....	48
Ana María Morra	68
Evaluación y certificación en ELE: Certificado de Español, Lengua y Uso	68
Elena Ortiz Preuss	80
La expresión oral en la enseñanza del español en Brasil	80
Daniel J. Fernández	91
Una aproximación interaccionista al proceso de aprendizaje de Español Lengua Extranjera	91
Angelita Martínez	98
Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en los espacios interculturales	98
Alejandra Mailhe	120
Algunas reflexiones teóricas en torno a la concepción del área socio-cultural en el Profesorado de Portugués de la Universidad Nacional de La Plata	120
Terumi Koto Bonnet Villalba	128
Criar um curso de graduação em letras/ português para hispanofalantes no contexto do Mercosul: uma nova forma de entender o ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua.	128
Laura Masello	137
Construção do PLE como campo disciplinar no Uruguai: das práticas formativas alternativas à formação inicial de professores.....	137

PRESENTACIÓN

En esta ocasión, el monográfico que se presenta corresponde a acciones y ponencias relacionados con el área del Portugués y el Español como Lenguas Segundas y Extranjeras en el marco del programa de intercambio “Identidad Plurilingüe, Operatividad Bilingüe”, del proyecto “Apoyo al programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior” -financiado por EuropeAid-, y de los IV y V Coloquios PELSE, organizados por el Núcleo Disciplinar PELSE (Portugués y el Español como Lenguas Segundas y Extranjeras) de la Asociación de Universidad del Grupo Montevideo (AUGM).

El objetivo del proyecto, así como las acciones del Núcleo PELSE de AUGM, tienden a fomentar el bilingüismo regional de las tres lenguas oficiales del MERCOSUR, favoreciendo la construcción de una identidad amplia compartida y de una ciudadanía democrática regional, a la vez que promueven instalar y consolidar una estructura de intercambio permanente para desarrollar y expandir la enseñanza del español, el guaraní y el portugués como lenguas segundas y extranjeras en la región.

Lo producido y presentado significa valiosos aportes dirigidos a lectores y personas interesadas provenientes de diversos ámbitos académicos del Cono Sur Americano. Se pone de manifiesto el rol que cumplen las redes académicas en la conformación de las áreas de enseñanza del español y del portugués, y la importancia de promover la movilidad docente y estudiantil como forma, no solo de crecimiento académico, sino como vía para la construcción de una identidad regional compartida. Por otra parte, se hacen constar algunas dificultades encontradas y se realizan sugerencias metodológicas para favorecer el aprendizaje y la práctica de lenguas hermanadas por su proximidad lingüística y cultural, por su creciente demanda de hablantes interactuantes y por su perspectiva futura.

En momentos en que la Universidad Nacional de Córdoba inicia la introducción a la celebración de 400 años de su historia, conviene subrayar la

participación de estamentos académicos para elevar la calidad de sus investigaciones y comunicaciones y ofrecer criterios optimizadores de personas, tal como lo previeron sus fundadores allá por 1613. El lema ignaciano de aquellos tiempos está presente en su escudo: “para que lleven mi mensaje a todas las gentes”. Mensaje de paz, unión y entendimiento; compromiso para las generaciones presentes para desarrollar tareas educativas/académicas que se caractericen por el respeto, acción y construcción de personas solidarias y sabias en instituciones promotoras de ámbitos comprometidos con los prójimos y vigilantes de distorsiones entrópicas.

Prof. Dr. Roberto Oscar Páez
Coordinador del Departamento Editorial.-

Prólogo

Esta publicación refleja aspectos del desarrollo en las áreas de la enseñanza e investigación en español y portugués como lenguas segundas o extranjeras en universidades integrantes del Núcleo Disciplinario PELSE (Portugués y Español como Lenguas Segundas y Extranjeras) de AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo). Los autores pertenecen a las Universidades de Buenos Aires (UBA), Córdoba (UNC), Litoral (UNL) y La Plata (UNLP) de Argentina, Campinas (UNICAMP), Santa María (UFSM) y Paraná (UFPR) de Brasil y Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay.

Algunos de estos trabajos fueron presentados en el V Coloquio PELSE, en abril de 2012, en la Universidade Estadual de Campinas, Brasil y en el IV Coloquio PELSE realizado en La Plata en agosto de 2011 como parte de las actividades del Proyecto “Identidad Plurilingüe, Operatividad Bilingüe” del Programa de Movilidad Mercosur (PMM), del cual participaron también la Universidad de Goiás de Brasil (UFG) y la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) de Paraguay, esta última convocada a fin de integrar al guaraní, tercera lengua oficial del Mercosur.

Otros artículos son corolario de la experiencia generada a partir del Proyecto “Identidad Plurilingüe, Operatividad Bilingüe” y todos reflejan el desarrollo en las universidades y el creciente interés en investigar sobre políticas y cuestiones que aportan a la reflexión, así como también a la creciente profesionalización de la práctica docente.

Los artículos se refieren a tres ejes. En primer lugar, integración y políticas lingüísticas y educativas en la región en los trabajos de Laura Masello, Eliana Sturza, Alejandro Raiter y Hebe Gargiulo. En segundo lugar, los exámenes Celpe-Bras y CELU, y diferentes enfoques teóricos y prácticas docentes en lenguas son analizados en los artículos de Matilde Scaramucci, Ana Morra, Elena Ortiz Preuss, Angelita Martínez y Daniel Fernández. Por último, Terumi Koto, Alejandra Maihle y Laura Masello presentan diseños curriculares en portugués. En consonancia con el espíritu del Núcleo Disciplinario PELSE, los artículos están en la lengua de elección de cada autor.

Laura Masello presenta el proyecto internacional de cooperación interuniversitaria e integración regional, “Identidad plurilingüe, operatividad bilingüe” (IPOB), que da origen a esta publicación y que se desarrolla en el marco de los Proyectos de Movilidad del Mercosur, financiados por la Unión Europea. Además de abordar las líneas de trabajo, el estado de avance y el impacto de las acciones realizadas durante el primer año de desarrollo del proyecto IPOB, la autora analiza el rol que cumplen las redes académicas en la conformación de las áreas de enseñanza de español y de portugués.

Eliana Sturza refiere a las acciones en el ámbito educativo que, a veinte años del Tratado de Asunción, buscan promover las lenguas de la región y posibilitan la creación y ampliación de espacios de circulación de las mismas. Destaca los programas formalizados y proyectos del Sector Educativo del MERCOSUR, del Núcleo Disciplinar PELSE de AUGM y otras iniciativas para enfrentar los desafíos de la identidad plurilingüe con operatividad bilingüe de la región. Asimismo destaca el rol de los exámenes CELPEBRAS y CELU en la valorización del portugués y del español.

Alejandro Raiter analiza parte de la legislación argentina y de algunas prácticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la enseñanza de ELSE y en comparación con la enseñanza de otras lenguas. Enfatiza que la EIB requiere acciones políticas y económicas que permitan el mantenimiento e incluso la recuperación de la lengua materna aborígen y que contemplen la enseñanza de lenguas como un derecho para el desarrollo personal. Plantea algunos problemas para encarar la EIB, especialmente la formación de los docentes y la perspectiva de la interculturalidad, no como la existencia paralela de dos culturas, sino como “una cultura nueva en el encuentro conflictivo de culturas”.

Hebe Gargiulo caracteriza la potencialidad del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la enseñanza de las lenguas en función de la integración de los países de la región. A partir del análisis de las propuestas de documentos oficiales del Sector Educativo del Mercosur en lo referido al uso de las TIC en la educación, ejemplifica con algunas acciones y proyectos realizados respecto al uso de las TIC en enseñanza de las lenguas y en la formación docente de profesores de lenguas. La autora plantea la necesidad de incorporar en la formación docente en PELSE nuevas metodologías y prácticas docentes que preparen a los futuros profesores para interactuar en contextos múltiples de enseñanza.

Matilde Scaramucci analiza la formación del profesor de portugués a partir de los lineamientos del examen Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) como política del Brasil no solamente para los extranjeros sino como orientación para la enseñanza de la lengua portuguesa. Señala la importancia de la formación de los profesores como factor que puede potenciar o anular la innovación que introduce este examen.

Ana Morra presenta el examen de dominio CELU, que se acredita por medio del Certificado de Español Lengua y Uso. A partir de la caracterización del examen y de la descripción de las partes que lo componen, la autora proporciona datos actualizados de la trayectoria del CELU, el perfil de los solicitantes, las sedes, las actividades académicas que lo tienen por objeto y su impacto regional en cuanto a los procesos de enseñanza, la capacitación docente y la adopción de políticas lingüísticas regionales.

Elena Ortiz Preuss aborda la complejidad inherente al proceso de producción del habla en Segunda Lengua /Lengua Extranjera y reflexiona sobre las prácticas de enseñanza de la expresión oral para el español como lengua extranjera en Brasil a partir del análisis de un libro didáctico de español para la escuela secundaria, indicado por la Guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, Brasil, 2012) y de las recomendaciones que figuran en los documentos oficiales que orientan la enseñanza.

Angelita Martínez elabora la relación entre la teoría lingüística y la enseñanza de lenguas y enfatiza el potencial pedagógico de la toma de posición desde una teoría. Con ejemplos del español, del quechua y del guaraní sistematiza algunas diferencias paradigmáticas en la consideración de que, al aprender una lengua, se internaliza una ideología. Señala, asimismo, la importancia de la comprensión de la gramática en un proceso dinámico ligado a la interpretación de significados en contexto.

Daniel Fernández aborda el proceso de adquisición de la lengua desde una perspectiva sistémico-funcional. Refiere a los modelos teóricos que explican el proceso de aprendizaje de la lengua y analiza los aportes de la perspectiva interaccionista en la enseñanza de ELSE. Concluye que “desde una perspectiva didáctica, el aula de lengua extranjera constituye un micro contexto natural de adquisición en acción.”

Terumi Koto contextualiza la enseñanza del portugués a hispanohablantes dentro del Proyecto Político-Pedagógico de Lenguas Extranjeras (2008) y desarrolla los tres ejes de la formación: comunicativo, lingüístico y metodológico.

Alejandra Maihle presenta reflexiones teóricas en torno a la concepción del área socio-cultural de la carrera de Profesorado de Portugués en proceso de creación en la Universidad Nacional de La Plata con los aportes que la literatura, el arte, la historia, la sociología de la cultura y la antropología han dado a la historia de los discursos sociales en esa área cultural. Se busca formar docentes capaces de reponer el “halo semántico” de las palabras y de desarticular estereotipos culturales.

Laura Masello presenta un panorama de la formación de profesores de portugués en Uruguay y el posicionamiento de la cultura de enseñar portugués atendiendo a la realidad institucional sociolingüística y educativa del país. Señala que, si bien el español es la lengua oficial, el portugués fue la primera lengua colonizadora y es la lengua de herencia de parte de la población. Brinda una descripción detallada del programa de capacitación y actualización permanente de la UDELAR así como del nuevo plan curricular de formación inicial de la misma Universidad.

Este número de Digilenguas se publica a escasos días del fallecimiento de uno de los autores, el Dr. Daniel Fernández. Sea este nuestro sentido homenaje en el recuerdo del camino compartido.

Adriana Boffi

Universidad Nacional de La Plata

Laura Masello

Redes académicas y cooperación regional. El Núcleo PELSE-AUGM¹

Universidad de la República
centrodelenguas.udelar@gmail.com

Resumen:

Este trabajo parte del rol que cumplen las redes académicas en la conformación de las áreas de enseñanza de español y de portugués y, en este marco, la caracterización del Núcleo Disciplinario PELSE (Portugués y Español como Lenguas Segundas y Extranjeras) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Dentro de las acciones de este Núcleo, se presenta uno de los proyectos internacionales de cooperación interuniversitaria e integración regional, aprobados en el marco del Programa de Movilidad Mercosur y financiados por la Unión Europea: “Identidad plurilingüe, operatividad bilingüe”(IPOB). En esta oportunidad se abordan las líneas de trabajo, estado de avance e impacto de las acciones realizadas durante el primer año de desarrollo del proyecto IPOB.

Introducción

Para comenzar, quisiera hacer una breve reflexión sobre el rol que cumplen en nuestros países la cooperación y, más concretamente, las redes académicas en la conformación de las áreas de enseñanza de español y de portugués consideradas como campos disciplinarios a nivel regional. Es sabido que, pese a los documentos firmados por los organismos supraregionales, subsisten asimetrías en el tratamiento de los intereses económicos y en la implementación de condiciones reales de intercambio en todas las áreas entre los países. La enseñanza de lenguas no queda ajena a estas condicionantes. Si bien ha habido grandes avances al respecto en Argentina y Brasil, con sus respectivas legislaciones acerca de la implantación y obligatoriedad de la enseñanza de la lengua del vecino, no ocurre lo mismo en Uruguay, por ejemplo, en donde no se han adoptado leyes del mismo carácter, dando muestras de que la integración no necesariamente se da al mismo ritmo para los distintos actores (Masello 2010).

¹ Este trabajo fue expuesto en el V Coloquio PELSE (Campinas, 26 de abril de 2012) y retoma algunos aspectos desarrollados en la ponencia “Redes de intercâmbio e formação de recursos humanos para o português como língua de integração regional” presentada en el CONSIPLE 2011 (Congresso de la SIPLE, Asunción, 6 al 8 de octubre de 2011).

Según Arnoux (2008: 12), así como las naciones se constituyeron a partir de un entrelazamiento simbólico, los bloques regionales deben construir su propia trama en un proceso que conlleva inevitablemente la revisión de los proyectos nacionales. En esta nueva malla (para continuar con las imágenes tejedoras), las lenguas mayoritarias como el español y el portugués no pueden ser consideradas como lenguas extranjeras, sino como lenguas de integración regional (Barrios 1996 apud Hamel 2008: 72): forman un binomio contrario al ideologema del monolingüismo y legitimado por el carácter oficial que ya les fue conferido. Es más, ese binomio debe ser pensado en una perspectiva de plurilingüismo y de diversidad cultural en que la integración potencia las posibilidades de cada una.

Para volver al ejemplo de Uruguay, este país todavía está en la etapa de toma de conciencia y reconocimiento de la existencia del portugués como lengua materna de una parte de la población del país, realidad recogida en documentos como los publicados por la Comisión de Políticas Lingüísticas de ANEP y la Ley General de Educación recién en 2008. Ello no ha obstado para que se haya incorporado la enseñanza del portugués tanto en el nivel primario como en el secundario, pero esa inclusión se basa, más que en la firma de un Tratado, en argumentos de naturaleza histórica y sociolingüística arduamente defendidos durante más de 60 años por especialistas y académicos.

Con ello quiero señalar que, si tomamos la diferenciación planteada por Alderson entre los niveles macropolítico y micropolítico (2009 apud Altenhofen & Broch 2011: 18), a menudo es en el nivel micropolítico que las concreciones relacionadas con la educación lingüística se tornan posibles y tangibles en gran parte debido al esfuerzo individual o colectivo, mientras se esperan los avances en la escala macropolítica. Son los microagentes, promotores de cambios y de acciones, quienes van llenando espacios en la gran malla de la integración.

Redes académicas

Es allí donde entran a jugar un rol cada vez más decisivo las redes académicas y científicas. En América Latina tenemos dos grandes redes ligadas a los temas de enseñanza de lenguas con proyectos multilaterales. Por un lado, la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina), creada en Viña del Mar en 1964, con socios de casi todos los países de las Américas.

Por otro, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), sobre la que me voy a detener más específicamente. Esta asociación fue creada hace veinte años en

Montevideo y reúne 28 universidades públicas que ponen a disposición de las otras a sus docentes y científicos en un proceso de integración regional per se, independiente de otros procesos político-comerciales simultáneos.

Estructura de la AUGM: Núcleos Disciplinarios (ND) y Comités Académicos (CA).-Para desarrollar sus actividades, la AUGM está estructurada en grupos de académicos especialistas de las distintas universidades que conforman Núcleos Disciplinarios (ND) y Comités Académicos (CA). Para la constitución de los mismos, debe contarse con el interés de seis universidades de al menos tres países.

Los CA son 11 agrupamientos académico-técnicos que abordan desde una perspectiva multi e interdisciplinaria temáticas consideradas estratégicas por su carácter transversal y regional, por ejemplo: Aguas, Medio Ambiente, Desarrollo Regional).

Los ND son 13 agrupamientos académico-técnicos correspondientes a una disciplina de interés común; cada miembro aporta personal de alta calificación y recursos materiales para actividades científicas, docentes, de desarrollo, de extensión, por ejemplo: Planeamiento Estratégico y Gestión universitaria, Educación para la Integración, Virología Molecular).

Cátedras UNESCO. La AUGM ha firmado contratos para el desarrollo de varias Cátedras: Cultura de Paz, Nuevas Técnicas de Enseñanza e innovación pedagógica en enseñanza superior, Microelectrónica, Derechos Humanos.

Programa ESCALA (Espacio Común Académico Regional). Cuenta con dos subprogramas que promueven la movilidad est. y docente para lograr los objetivos de la Asociación. Mediante el programa Escala estudiantil, estudiantes con el 40% de las materias aprobadas pueden realizar cursos de hasta un semestre de duración en una universidad de otro país para cumplir con su plan de estudios. Ya se han movilizado más de 1000 estudiantes desde 2000. El Escala Docente ha movilizado más de 800 académicos para promover la cooperación interinstitucional.

Jornadas de Jóvenes Investigadores. Convocan anualmente alrededor de 300 jóvenes investigadores de la región. La sede es rotativa y también participan investigadores consagrados como coordinadores y conferencistas invitados.

Acuerdos. Instituto Pasteur, Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, entre otros.

Entre los ND, el Núcleo Disciplinario Enseñanza de Español y Portugués como Lenguas Segundas y Extranjeras surge en 2006 a raíz de la necesidad de desarrollar en forma específica en el seno de la AUGM la temática concerniente al español y el

portugués como lenguas extranjeras en relación con las culturas locales y regionales, área que ya era objeto de reflexión en el seno del Núcleo Educación para la Integración. En su 43ª reunión celebrada en la UFSCAR en noviembre de 2005, la AUGM declara esta área de interés institucional y conforma una Comisión Especial con representantes de nueve universidades (UDELAR, UFRGS, UNC, UNICAMP, UNLP, UBA, UL, UFSCAR y UNER) cuyo trabajo dio como resultado la creación, en julio de 2006, de este Núcleo especialmente dedicado a los temas de enseñanza de ambas lenguas. Hoy en día son 17 las universidades que lo integran.

El Núcleo nace a partir de la experiencia acumulada por las universidades de la región en materia de enseñanza de ambas lenguas con un alto grado de sistematicidad en los diferentes niveles que hacen a la vida universitaria (investigación, docencia y extensión) y a su vez tiene como objetivo apoyar a las universidades en su crecimiento en esta área en el marco de políticas educativas y lingüísticas que respeten las idiosincrasias regionales.

El hecho de conformar una red de universidades ayuda a potenciar y promover las iniciativas, proyectos e investigaciones llevados a cabo por cada una de ellas a partir de una visión regional y latinoamericana integradora que tome como base la determinación de nuestras propias necesidades sin importar modelos y con una perspectiva de cooperación que permita aportar lo que el otro no tiene.

A partir del crecimiento que ambas áreas fueron adquiriendo en dichos servicios, las acciones del ND se han organizado en torno a los ejes siguientes: formación de profesores; movilidad e intercambio; desarrollo de proyectos en régimen de cooperación interinstitucional; certificación.

Con respecto al primer punto, hemos elaborado un programa de Asistentes de idiomas que contempla los parámetros ya mencionados en lo referente a las demandas y cuestiones de interés locales. Por otro lado, cinco universidades del ND elaboraron un proyecto de Maestría trinacional para cuya implementación se ofrecerán cursos en forma conjunta. La elaboración de dicho proyecto significó más de un año de reflexión acerca del estado actual de los contenidos y perfiles de la formación en el área en nuestros países.

En lo relacionado con la investigación, estamos realizando un relevamiento de los proyectos y líneas de investigación de las universidades miembros a fin de facilitar la instrumentación de desarrollos conjuntos y la movilidad tanto estudiantil como docente en función de los intereses en cada caso. En esta etapa, además, hemos puesto el acento en el

estímulo a los estudiantes, lo cual ha redundado en una buena participación en las Jornadas de Jóvenes Investigadores a través de trabajos que no tenían un lugar claro en el cual insertarse. Esta iniciativa se materializó en torno a temas como adquisición del español y del portugués como lenguas segundas (UNL), adquisición de competencias lingüísticas en entornos virtuales (UNESP), abordajes interculturales en libros didácticos (UFSCAR), géneros textuales (UFPR).

Por otra parte, en varias universidades, además de la enseñanza, se desarrollan actividades técnico-académicas relacionadas con la creciente demanda de exámenes de proficiencia en ambos idiomas, que llevaron a la elaboración e implementación del CELPE-Bras, el CELU y el CELE (UNLP 2000 y UDELAR 2005). En el entendido de que el campo de la certificación es o debería ser un lugar en que confluyan también las tres dimensiones universitarias, nos parece relevante promover el intercambio de experiencias no solo en lo interno a cada lengua sino entre ambos idiomas.

Cooperación regional: el Proyecto IPOB

Fue la sólida experiencia acumulada en el trabajo conjunto de las universidades del ND en estos cinco años desde su creación la que nos permitió presentar un proyecto a la convocatoria PMM, Programa Movilidad Mercosur, financiada por la Unión Europea. Nuestro proyecto fue aprobado y tiene como título “Identidad plurilingüe, operatividad bilingüe”.

El foco central es la construcción de una identidad regional compartida. Entendemos la identidad como un constructo político más allá de las denominadas identidades primarias (etnia, religión, lengua materna). En ese marco, por un lado consideramos al bilingüismo como una estrategia privilegiada para reforzar la conformación de un espacio cultural compartido, que potencie intereses, objetivos y proyectos conjuntos.

Por otro lado, el desarrollo del bilingüismo debe ir acompañado por gestos políticos que viabilicen los sentidos abiertos y flexibles de nuestras identidades enriqueciendo los lazos que ligan tradicionalmente a nuestros países. Esta construcción basada en el sentido de ciudadanía favorece la integración regional, la circulación de sus habitantes y el reconocimiento recíproco.

Por estos motivos, entendemos que promover el bilingüismo regional, sea español-portugués, español-guaraní o portugués-guaraní, favorecerá la construcción de una

identidad amplia y de una ciudadanía democrática regional en el respeto de todas las lenguas locales.

La propuesta contribuye, en primer lugar, a la formación de recursos humanos a través de las posibilidades que ofrecen la movilidad educativa y la conformación de redes académicas. De modo más específico, el proyecto apunta a instalar y consolidar una estructura de intercambio permanente para apoyar la enseñanza de las tres lenguas.

Entre las acciones programadas, se destaca el Programa de Asistentes de Idioma (PAI). El PAI promueve el diálogo intercultural en el respeto al pluralismo y al plurilingüismo y el establecimiento de redes de comunicación e investigación entre estudiantes de español, guaraní y portugués.

El objetivo es crear una red de asistentes de idioma en instituciones de educación superior bajo la coordinación de los directores de las unidades respectivas y de un profesor tutor. Durante la pasantía, los participantes trabajan como colaboradores no remunerados y cumplen un plan de trabajo aprobado por ambas instituciones, beneficiando a los estudiantes y a la comunidad universitaria en general.

El impacto de la cooperación es inmediato, en la medida en que las actividades abarcan la participación en el salón de clase y en investigaciones sobre enseñanza; elaboración de material didáctico y charlas de extensión.

Como acción de formación de recursos humanos, los Asistentes viven una experiencia insustituible en su preparación académica y profesional como profesores de lengua extranjera. La inclusión de una pasantía en el país de la lengua y la cultura de enseñanza en los programas de formación docente de lenguas contribuye a la profundización del conocimiento intercultural y académico así como al crecimiento profesional del futuro especialista.

La conformación final de la red 2011 y las movilidades de Asistentes pueden ser apreciadas en el cuadro 1:



Proy. "Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior"

PROGRAMA DE INTERCÂMBIO
 "IDENTIDADE PLURILÍNGUE, OPERATIVIDADE BILÍNGUE"

PROGRAMA DE ASISTENTES DE IDIOMA

RESULTADOS DE LA CONVOCATORIA 2011

Universidad de origen	Universidad anfitriona	Pasante	Idioma
Universidade Federal de Santa Maria	Universidad de la República	Emanuele Camani Bitencourt	Portugués
Universidad de la República	Universidade Federal de Santa Maria	Esteban La Paz Barbarich	Español
Universidad Nacional de Córdoba	Universidade Estadual de Campinas	María Luz Fichetti Peralta	Español
Universidade Estadual de Campinas	Universidad Nacional de La Plata	Natália Bonin dos Santos	Portugués
Universidad Nacional del Litoral	Universidade Federal do Paraná	Rosario Caminos	Español
Universidade Federal do Paraná	Universidad Nacional del Litoral	Camila Oliveira Taborda	Portugués
Universidad de Buenos Aires	Universidade Federal de Goiás	Ana Laura Brown	Español
Universidad Autónoma de Asunción	Universidad de Buenos Aires	Anibal Núñez	Guaraní
Universidade Federal de Goiás	Universidad Nacional del Litoral	Ana Carolina de Carvalho Moura	Portugués
Universidad Nacional de La Plata	Universidade Federal de Santa Maria	Stella Maris Baigorria	Español



Una segunda acción del Proyecto involucra el intercambio docente, mediante la implementación de un programa de movilidades de Especialistas determinadas de acuerdo con la agenda de prioridades y de intereses de cada universidad. Se planificaron así actividades de cooperación que permitieron la participación de profesores visitantes en cursos de posgrado, con el enriquecimiento que estas intervenciones significan para la internacionalización de las acciones académicas. En el cuadro 2 figura el cronograma de movilidades de Especialistas realizadas entre 2011 y 2012, con la temática y las actividades respectivas:

Universidad de origen	Universidad destino	Nombre	Período	Título del Curso o charla
UDELAR (Ur.)	UFG (Br.)	Mariela Oroño	6 al 9 de marzo 2012	Curso “Norma lingüística del español y prescripción idiomática en Uruguay: perspectiva diacrónica” (20 hs.) Conferencia "Panhispanismo y pluricentrismo en las obras académicas de la RAE"
UNC (Arg.)	UFPR (Br.)	Hebe Gargiulo	21 al 24 de marzo 2012	Curso “Tecnología y Metodología en la clase de ELE” (8 horas) Dos charlas para estudiantes ELE niveles inicial e intermedio
UBA (Arg.)	UNICAMP (Br.)	Leonor Acuña	23 al 25 de abril 2012	Charla “El contacto del español con lenguas indígenas en la Argentina. Análisis de casos de contacto en el sur (lengua mapuche) y en el norte (lengua wichi): aspectos culturales, resultados lingüísticos del contacto y resultados educativos” Charla “Aplicación del CELU en la planificación de la enseñanza del español como lengua segunda a estudiantes indígenas” Reuniones con alumnos y docentes sobre líneas de investigación.
UBA (Arg.)	UFPM (Br.)	Alejandro Raiter	18 al 20 de abril 2012	Seminario "Representaciones sociales y discurso dominante" (12 hs.)
UAA (Py)	UBA (Arg.)	Nivia Alice Zárate	18 al 20 de abril 2012	Curso “Historia de la estandarización del guaraní” (20 hs.)
UNICAMP (Br.)	UAA (Py.)	Ana Cecília Bizon	16 al 18 de abril 2012	Mini-curso “Celpe-Bras como instrumento de política de língua e seus efeitos na produção de materiais didáticos e no ensino de PLA”
UFPR (Br.)	UNLP (Ar.)	Sandra Lopes Monteiro	28 al 30 de marzo 2012	Curso “Projeto Mercosul Educativo: uma proposta de formação” (20 hs.) Mesa redonda con formadores de formadores
UFPM (Br.)	UDELAR (Uy.)	Ma. Teresa Marchesan	4 y 5 de noviembre 2011	“Cursos instrumentais: ensino sob medida” (20 hs.) Reuniones con docentes sobre elaboración de MD

Una tercera acción atiende a la necesidad de vincular a las universidades con los organismos de los países responsables por la implementación de la enseñanza de lenguas (ministerios, secretarías de educación, de cultura y de relaciones internacionales). Cada universidad de cada país establece los medios de comunicación con las autoridades para la organización de Reuniones con funcionarios. La primera reunión conjunta tuvo lugar en

2011 con el Comité Central Regional de Educación Superior del Mercosur Educativo, encuentro que se desarrolló tanto en español como en portugués y que tuvo como resultado la inclusión en las actas oficiales del apoyo a nuestro trabajo y el compromiso de ese Comité para recurrir a nuestra red como asesora para la próxima convocatoria del Programa de Intercâmbio Espanhol-Português.

De esta forma pensamos estar concretando varios aspectos evocados en la Declaración de la AUGM (marzo 2008) ante la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena 2008) en lo que tiene que ver principalmente con la consolidación de un espacio de cooperación internacional solidaria que contribuya al reconocimiento de la Educación Superior como un derecho universal y un bien público social alejado de los valores del mercado, “en el marco de una reflexión a largo plazo que es tarea ineludible de nuestras instituciones”.

Referencias bibliográficas

- Altenhofen, C. e Broch, I. (2011). “Fundamentos para uma ‘pedagogia do plurilinguismo’ baseada no modelo de conscientização lingüística” en Behares, Luis (comp.) *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Mdeo.: Universidad de la República. pp. 15-24.
- Arnoux, E. (2008). “El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media” en da Hora, Dermeval e Marques, Ruben (orgs.) *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Editora Ideia. pp. 11-31.
- Hamel, Rainer E. (2008). “La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística” en da Hora, Dermeval e Marques, Ruben (orgs.) *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Editora Ideia. pp. 45-78.
- Masello, L. (2010). “Construir o PLE nos países: abertura de caminhos para o ensino de português no Sul da América Latina”. Revista *SIPLE* (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Año 1. N°1. Brasília.
- http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144:construir-o-ple-nos-paises-abertura-de-caminhos-para-o-ensino-de-portugues-no-sul-da-america-latina&catid=53:edicao-1&Itemid=84

Eliana Rosa Sturza

Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais

Universidade Federal de Santa Maria
listurza@gmail.com

Resumo:

Os vinte anos de comemoração do Tratado de Assunção, que criou o Mercosul, propõem uma reflexão sobre seus desafios e suas perspectivas para os próximos anos assim como uma análise dos avanços obtidos até o momento. Entre os setores em que mais houve aproximação entre os países membros, destaca-se a Educação. Neste tema, ao longo destes últimos anos, foram sendo organizados grupos, comissões, coordenadorias, projetos e programas que buscam qualificar os sistemas educacionais da região. Neste setor educacional, as línguas tem um papel fundamental para desenvolver o processo de integração. Para tanto desenvolveram-se ações político-linguísticas com o objetivo de promover as línguas da região em especial como modo de construção de uma efetiva cidadania no Mercosul.

Introdução

A reflexão que se propõe neste texto tem como ponto de partida as avaliações e as perspectivas que vêm sendo colocadas nos debates sobre os avanços e desafios do Mercosul ao se comemorar vinte anos da assinatura do Tratado de Assunção.

Neste sentido, destacam-se as ações na área educacional. E, neste caso específico, nosso foco de interesse é o lugar das línguas nos programas e projetos, que buscam não só promover as línguas mas também propor políticas de gestão e de ampliação dos espaços de circulação das línguas.

Ao elencarmos algumas das iniciativas de projetos e programas comuns no contexto da região é possível, ainda que parte delas não tenha alcançado os avanços esperados, perceber uma sistemática em funcionamento na organização de comissões, comitês, núcleos, grupos de trabalho que leva a “um sentar-se à mesa” para a negociação em diversos setores e à afinação de discursos, à disposição para realizar ajustes de propostas e, por fim, à construção de políticas comuns.

No que diz respeito à questão das línguas, as mudanças se mostram amadurecidas sob pelo menos dois aspectos: investimento para projetos e programas multilaterais, com financiamentos direcionados para ações específicas nesta área; e melhor organização dos

grupos ao responderem a novas situações que se colocam por demandas internas e externas.

As perspectivas e os desafios, portanto, são apresentados aqui a partir de movimentos e ações que foram sendo desenvolvidos ao longo de duas décadas e que nos possibilitam uma reflexão mais atenta sobre as mudanças ocorridas e as demandas que surgiram e que também nos permitem compreender o grau de amadurecimento das relações políticas e diplomáticas e seus efeitos na área educacional, sobretudo, em relação às línguas e seu ensino na região.

Avanços e desafios da região

Os vinte anos da assinatura do Tratado de Assunção (1991), o qual cria o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL além de marcar um novo redirecionamento nas relações, sobretudo, econômicas e políticas da região, possibilitaram que estados nacionais criassem em conjunto alternativas para estreitar seus laços comerciais e impulsionassem seus negócios tornando-os mais ampliados para um contexto regional. Na esteira das relações político-econômicas, a análise dos economistas é que há muito que andar e entraves para resolver. Entre as demandas estão aquelas relacionadas ao mundo do trabalho, exigindo uma preparação do cidadão que permita sua melhor circulação e aceitação no mercado de trabalho. Para tanto, a necessidade de investimento é cada vez maior em educação.

Nesta conjuntura, ainda que timidamente, avanços foram sendo feitos no âmbito educacional, deixando mais clara a emergência de políticas relativas à gestão e à promoção das línguas oficiais dos países membros, o que potencialmente gera condições de fortalecer o processo de integração. Tão verdade é este fato que antes de fecharmos esses vinte anos de assinatura do Tratado de Assunção, a língua guarani passa a integrar as línguas oficiais do Mercosul. Um gesto político que deve trazer um outro desafio e instigar propostas de ações político-lingüísticas sobretudo para normalização da língua guarani nas instâncias governamentais e no desenvolvimento de projetos e programas no âmbito do MERCOSUL, sob suas mais variadas formas de organização, entre elas nos subgrupos do Setor educacional do Mercosul – SEM.

Este quadro, tal como nos é apresentado passados estes vinte anos, requer uma reflexão sobre as mudanças que foram produzidas pelas políticas desenvolvidas dentro do bloco e de como se altera hoje a noção que temos do que é relevante e prioritário para o

desenvolvimento da região, bem como para a consolidação do processo de integração em seus vários aspectos: social, político, cultural, econômico, educacional.

O Acordo em si já sinalizava o papel que deveria ser assumido pelos governos no sentido de propor políticas de promoção das línguas do bloco, na época, português e espanhol. Tratava-se, na verdade, e ainda trata-se, de colocar em prática políticas que levem à efetiva inclusão dessas línguas no sistema escolar dos países membros e para além dele. Faz-se necessário também planejar estrategicamente ações no setor educacional para acompanhar o crescimento do bloco e contribuir na nova configuração sócio-econômica e política da região, tendo como horizonte o seu objetivo maior que é o da integração. Isto implica também que o papel do Mercosul Educacional é antes de tudo preparar os cidadãos para uma realidade regional, tendo-o como um espaço geográfico, social, econômico e cultural integrado via os caminhos que se abriram e se abrem pelos negócios, tal como já refere a própria sigla MERCOSUL.

Na celebração de duas décadas de existência desta conformação transnacional, as avaliações feitas por economistas, cientistas políticos, historiadores, entre outros, fazem um balanço dos ganhos e apontam os desafios nos setores econômicos, como referi antes, em especial para aqueles que vêm sendo alcançados na área política, social e educacional/cultural.

Segundo avalia Rubens Barbosa, ex-coordenador da Seção Nacional do Mercosul (1991-1993) e presidente do Conselho de Comércio Exterior da FIESP, em texto publicado no jornal do Estado de São Paulo:

Os números do intercâmbio comercial intrabloco são bastante positivos e alcançaram níveis recordes (US\$ 45 bilhões) em 2010. Não são as virtudes do Tratado de Assunção, contudo, que despertam o ativismo do setor privado nos países-membros. A realidade é que o Mercosul comercial perdeu importância relativa. No caso do Brasil, as trocas dentro do bloco representavam, em 1998, cerca de 17% do comércio exterior brasileiro. Em 2010, caíram para cerca de 9% do total.

Mesmo reconhecendo o reduzido impacto para a estrutura produtiva nacional e a quase marginalidade para as necessidades brasileiras de modernização produtiva, o processo de integração sub-regional é um ganho político e econômico para os países-membros, pela relevância no plano estratégico-diplomático.

O incremento em ações em outros setores da sociedade mercosulina, se assim se pode chamar, tem crescido nos últimos tempos. Parte desta expansão vem se concretizando através de projetos e programas multilaterais que passam a dar um maior vigor ao Mercosul pelas temáticas educacionais e culturais.

É fato que programas e projetos são formalizados e formulados desde seus espaços institucionais. Neste sentido, o Setor Educacional do Mercosul (SEM), com seus Grupos de Trabalho (GTs) e a Associação das Universidades Grupo Montevideo (AUGM) exemplificam os espaços institucionais surgidos já sob a ótica de um espaço transnacional, em que a região se organiza de modo a fortalecer as possibilidades de integração tangenciando os interesses que em princípio tinham caráter mais comercial e econômico.

Em 1998, no livro *Mercosul/Mercosur Políticas e Ações Universitárias*, organizado por Marília Costa Marosin, já se anunciava a importância da questão educacional no âmbito do Mercosul. Na apresentação do livro, destaca-se que:

"Não há dúvida de que um dos atores que devem desempenhar papel importante nesse processo são as instituições de educação superior, como formadoras de recursos humanos de alto nível e principais responsáveis pela produção de conhecimento. Estes são requisitos indispensáveis para que os Estados membros desse mercado comum saiam do patamar de países periféricos para se inserirem de modo ativo no mercado mundial, construindo uma integração cidadã"

Iniciativas no setor educacional ocorrem tanto no Ensino Superior (reconhecimento, mobilidade e cooperação interinstitucional) como na Educação básica, com projetos como as Escolas de Fronteira (PEIBF) e as Escolas Técnicas Binacionais; também mais recentemente na Educação Superior com a criação de universidades com compartilhamento de docentes e discentes, caso da UNILA (Universidade Latino-americana), tendo sua sede em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira Argentina – Brasil-Paraguai. Em outros casos, a existência de oferta de cursos de universidades localizadas nas fronteiras, do lado brasileiro, que reservam vagas para alunos do país vizinho a exemplo do curso de turismo da Fundação Universidade de Rio Grande, na fronteira com Uruguai.

Em outra direção, o surgimento de diferentes grupos para tratar de questões específicas dentro do próprio Setor Educacional do Mercosul (Comitê Assessor de Políticas Linguísticas; Grupo de formação docente de professores de Espanhol e de Português; Grupo das Escolas de Fronteira), demonstra que esses grupos se organizam a partir de experiências e da identificação de situações específicas que a própria conformação do bloco os fez enfrentar como projeto transnacional. Em 2011, o Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas-GTPL passou para Comitê Assessor de Políticas Linguísticas-CAPL, em uma reconfiguração de sua função e objetivos dentro do SEM, sobretudo, por adquirir a partir do plano estratégico 2011–2015 um caráter de transversalidade, o que amplia sua atuação e permite dialogar com distintas comissões e subgrupos. Este movimento é resultado de uma visão das autoridades institucionais que sinalizam com este gesto a importância de uma política comum para as línguas na região e dos seus efeitos na busca da qualidade da educação nos países do Mercosul.

Outra iniciativa que reúne dois aspectos resultantes das aproximações institucionais e acadêmicas desenvolvidas nestas duas últimas décadas, quais sejam o da criação de uma rede de contatos e de debates sobre temas comuns e o de políticas concretas de investimento é o projeto “Identidad Plurilingue, Operatividad Bilingue”, desenvolvido ao longo de 2011, que foi selecionado pela convocatória PMM/Comunidade Européia com o objetivo de estabelecer um Programa de Mobilidade Mercosul. Esse projeto buscou desenvolver atividades de intercâmbio estudantil e de especialistas entre um grupo de universidades que têm seus representantes atuando no Núcleo de Ensino de Português e Espanhol como Línguas Segundas e Estrangeiras (grupo PELSE) da Associação das Universidades Grupo Montevideo (AUGM). A avaliação que se faz em um primeiro momento é de que a viabilidade da proposição e de sua execução ocorreu muito por conta dessa rede de relações institucionais e acadêmicas já estabelecidas.

Estes exemplos ilustram e permitem avaliar de modo positivo as alternativas que foram sendo encontradas para desenvolver, e por que não dizer, aproximar experiências na área educacional que podem levar à criação de modelos inovadores que atendam às especificidades da região, gerando novas demandas. Neste ponto, as políticas de promoção das línguas e de seu ensino tendem a se expandir e a se fortalecer enquanto não mais uma demanda interna dos países, mas uma necessidade identificada no contexto educacional, social, cultural, econômico da realidade regional. Há exemplos de políticas que são provocadas e que produzem eco de um país a outro, tal como a lei de obrigatoriedade de

ensino de espanhol no Brasil e a de obrigatoriedade de ensino do português na Argentina que, guardadas suas diferenças, são espelhamentos positivos no que diz respeito às políticas de garantir a presença dessas línguas no meio escolar, tendo por consequência o aumento de interesse pela carreira de professor de línguas, estimulando a criação de cursos de formação inicial e continuada, movimentando o mercado editorial e o consumo de bens culturais.

Na reportagem sobre o Mercosul Educacional, publicada em 6 de setembro de 2006, no site Universia, se afirma que:

Com ações previstas em todos os níveis da Educação, inclusive no Ensino Tecnológico, o Mercosul Educacional tem se configurado como um projeto estruturado para articular as políticas públicas da região, como as citadas acima. Especificamente no que diz respeito ao Ensino Superior, a intenção é criar um espaço acadêmico que facilite o reconhecimento da produção local, creditando sua relevância de maneira que ela possa ter representatividade regional.

Este outro quadro nos apresenta perspectivas promissoras. No entanto, as ações de caráter interinstitucional requerem ainda muito esforço das partes envolvidas a fim de se ajustar concepções, visões, metodologias e, sobretudo, tradições (tema delicado de tocar). Na área educacional e no que nos diz respeito aqui, é um grande desafio pensar a inclusão de fato e com qualidade da oferta das línguas portuguesa e espanhola nos sistemas escolares dos nossos países, dadas as condições historicamente construídas e que precisam ser retrabalhadas a cada novo projeto de implantação de ensino, de criação de redes acadêmicas, de mobilidade estudantil e docente que implicam questões de reconhecimento dos estudos, equivalência curriculares, modos diferenciados de organização das carreiras no nível universitário, graduação e pós-graduação.

Nesta direção, órgãos de fomento à pesquisa têm lançado convocações em conjunto com o objetivo de estimular e promover a fluidez nas relações interinstitucionais, levando em conta as necessidades detectadas, como por exemplo, a formação de professores de Espanhol e de Português, a formação de redes de pesquisadores em várias áreas do conhecimento e apoios mútuos para atender a qualificação de professores das universidades, além do fomento à pesquisa em áreas

estratégicas para a região. Nos anos de 2010 e de 2011 foram lançados vários editais dos órgãos de fomento em conjunto (exemplo CAPES/CONICET).

As línguas no contexto do Mercosul e as perspectivas pós 20 anos

Em relação às políticas para o português e o espanhol, nota-se a concretização de programas que apontam para uma clara preocupação dos sistemas educacionais em incluir o ensino das línguas na educação básica para cumprir, como já mencionamos, com o que determinam as leis de obrigatoriedade do ensino dessas línguas nos nossos países. Uma vez que se criam as leis, os Estados devem assumir a proposição de políticas para seu cumprimento. Planejar e executar programas de formação de professores é do plano da urgência neste caso.

Hoje o desafio da Argentina é o mesmo pelo qual o Brasil e tem passado em relação à implantação do ensino de espanhol na educação básica. Implantação requer professor habilitado, e professor habilitado requer qualidade e modelo de formação que atenda às realidades nacionais e regionais. Sendo assim, o ensino de português na Argentina naturalmente se volta para o Brasil como seu interlocutor. O que não ocorre com a mesma tranquilidade no que se refere ao ensino de espanhol no Brasil, que tem estado aberto para as investidas do Instituto Cervantes, com aquiescência de muitos docentes brasileiros, centros de ensino, secretarias de educação e universidades.

De acordo com o diretor executivo do IILP, Gilvan Muller de Oliveira, em entrevista publicada no periódico *Kriolidadi* – suplemento de cultura, em 3 de junho de 2011, o MERCOSUL é um bom exemplo de como a existência de um bloco regional teve repercussões no crescimento do português:

Mas é o crescimento do português nos blocos econômicos regionais que, a meu ver, é o mais importante. Porque os blocos regionais – e o Mercosul é um belíssimo exemplo – envolvem toda a sociedade, não só o corpo diplomático de cada país ou a esfera de Governo. Envolvem mobilidade física, parcerias de produção, conhecimento de títulos de formação, ações conjuntas, então eles vivificam a convivência entre comunidades lingüísticas.

Neste sentido, a expansão da língua portuguesa na região vai não só crescer, mas demandar ações e planejamentos no âmbito do papel da língua portuguesa na formação

dos cidadãos nesta sociedade “mercosulina”, atuando profissionalmente, construindo um passaporte que os identifique como tais. Um passaporte para a cidadania neste contexto regional necessariamente vai exigir conhecimento das línguas. O aprendizado das línguas portuguesa e espanhola se expande e é um valor que agrega a quem as conhece e/ou domina.

Entre os desafios, mais pontualmente, está o de se chegar a um consenso a respeito de qual noção de língua estamos abordando e de como se está constituindo um “status” dessas línguas, ditas oficiais e entendidas como obrigatórias nas escolas. Em se tratando de perspectivas, tem-se a representação formal ou social das línguas para sujeitos que se mobilizam na região, assim como o quanto elas somam na constituição de uma cidadania viabilizadora da integração (e da cultura da paz, se tomarmos o objetivo geral do Setor Educacional do Mercosul – SEM). Estas condições colocam em discussão a própria identificação destas línguas nos sistemas educacionais.

No plano estratégico do SEM, os comitês e grupos de trabalho temáticos que respondem pelo estabelecimento dos objetivos em relação às línguas iniciam o debate sobre o lugar das línguas no sistema escolar. Estes objetivos devem balizar a construção de projetos pedagógicos para estes próximos anos, atendendo aos movimentos políticos, diplomáticos e econômicos na região, visto que de um modo ou de outro tais movimentos incidem sobre os avanços que venhamos a lograr enquanto responsáveis pela implantação de cursos de formação inicial e/ou continuada, de produção de instrumentos e materiais de apoio, de incentivo ao conhecimento das tradições literárias e culturais, de fortalecimento dos espaços de circulação das línguas. Digo das línguas porque o mesmo deve ocorrer no Brasil em relação ao espanhol, embora o espanhol no Brasil enfrente conflitos com a marcante presença do Instituto Cervantes de modo direto e indireto no estabelecimento das ações relativas à formação de professores.

Além do sistema formal de ensino, a existência de exames de certificação de português e de espanhol, a exemplo do CELPE-BRAS e do CELU, são ganhos importantes para a valorização das línguas. Vale lembrar que suas autorias, geradas no âmbito da regionalização e elaboradas nas línguas e no contexto de funcionamento das variantes em uso na América do Sul, são produto da chamada cooperação interinstitucional, a partir da qual e por causa dela, este instrumento lingüístico também é resultado da aproximação dos países, via as instituições, as relações acadêmicas já estabelecidas e o amadurecimento sobre o que conhecemos a respeito das línguas que

usamos, conversamos, lemos, escrevemos, vivemos. Em razão da produção de conhecimento sobre as línguas oficiais da região e do intercâmbio desses conhecimentos é que se reconhecem as potencialidades e as necessidades. E a elas há de se responder.

Uma das questões que tem solicitado uma discussão mais ampla, considerando este quadro de vinte anos de aproximações e reaproximações, é como melhor identificar o lugar das nossas línguas nos sistemas educacionais, na escola básica, na escola técnica e profissional, no ensino superior e o que elas agregam na formação dos nossos estudantes. Nesta realidade, colocamos perguntas: Como designamos a língua portuguesa e a língua espanhola nos desenhos curriculares? Será a mesma para as escolas profissionalizantes na fronteira? Qual é o enfoque que daremos ao português em casos onde esta língua é a primeira (casos das comunidades de brasileiros no Paraguai)? Como ensinamos português em caso de que esta é segunda língua, como em muitas famílias uruguaio-brasileiras (lembrando aqui também o caso dos DPUS – Dialectos Portugueses del Uruguay)? Como designamos esta língua, que já tem nome, mas se ressignifica segundo o contexto de aprendizagem e as condições históricas nas quais o aprendiz está inserido? Português e espanhol: segunda língua, língua estrangeira, língua próxima (*lengua de la vecinidad*). A cada designação dessas é um tratamento metodológico distinto, objetivos de ensino diferenciados, expectativas diversas por parte dos aprendizes e uma “mirada” particular do docente, segundo as realidades lingüísticas que nos enfrentamos.

Todas essas indagações no mínimo projetam um redimensionamento sobre as políticas para as línguas na região, levando ao estabelecimento de um novo patamar de relações entre grupos e subgrupos no qual se acordem diretrizes e se acompanhe seus efeitos na formação do cidadão. Deste modo, muito já se vem vislumbrando para o tratamento das línguas a ponto de já se falar na elaboração Marco Comum para Línguas do Mercosul.

Considerações Finais

O balanço que se pode fazer das ações relativas às línguas desenvolvidas nestes vinte anos de Mercosul é de que, se não se materializaram certas idéias e projetos tal como foram concebidos, é porque no jogo das relações de poder as negociações nem sempre seguem o ritmo das vontades. No entanto, o fato de que nos primeiros tempos o Grupo de Política Linguística do SEM tinha como foco de interesse as escolas de fronteira e o ensino de português e espanhol e hoje esses dois temas tenham se organizado como dois novos grupos de trabalho mostra uma necessidade de aprofundamento das questões

específicas de cada um desses temas assim como sua relevância para o setor educacional. Do mesmo modo, o grupo PELSE inicialmente vinculado ao Núcleo de Educação para Integração da AUGM, se torna um núcleo à parte e passa a enfocar suas ações no ensino de espanhol e de português.

A reorganização de grupos permite também reunir representantes com experiências mais específicas, mas isso não quer dizer isolamento, pois de um modo ou de outro, os grupos são obrigados a dialogar entre si quando as temáticas requerem uma visão mais global.

Para finalizar, perspectivas e desafios andam em paralelo, a cada nova proposta e/ou identificação de demanda, desafios se impõem para os grupos. Neste sentido, destaco mais uma vez que a entrada do guarani como língua oficial é tema que emerge como um desafio imediato. As perspectivas podem ser positivas à medida que saímos do dualismo português-espanhol e passamos a ter de lidar nas práticas das relações inter-institucionais com a diversidade lingüística e cultural.

Referências bibliográficas:

- Barbosa, R. (2012). <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,mercosul-20-anos-depois> consultado em fevereiro.
- Marosin, M. C. (1998). (org.). *Mercosul/Mercosur Políticas e Ações Universitárias*. Ed. Universidade/UFRGS.
- Oliveira, G. M. (2011) *Kriolidadi*. Caderno Cultura e Variedade. A semana. Entrevista publicada em 3 de junho 2011, Cabo Verde. Site WWW.universia.com.br

Alejandro Raiter

Monolingüismo, bilingüismo: política y hegemonía

Universidad de Buenos Aires
araiter@filo.uba.ar

Resumen

En este trabajo analizaremos parte de la legislación y de algunas prácticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Sostendremos que una acción didáctico-pedagógica resulta necesariamente insuficiente y que son necesarias acciones políticas y económicas para que el objetivo tenga éxito.

Introducción

La gran mayoría de la población mundial es bilingüe o multilingüe, no monolingüe. Esta es una situación que se da desde hace muchísimos años y que tenemos registrada ampliamente en la literatura; tenemos la imagen metafórica de la Torre de Babel en la Biblia y tenemos el uso del βαρβαροι de los griegos. Esta pluralidad de lenguas no es el resultado, en general, de la educación consciente y planificada, sino simplemente de los desplazamientos de población, invasiones, contactos, conquistas, comercio, etc. Nunca hizo falta ninguna acción escolar para que la población fuese bilingüe, salvo cuando surge como resultado de la eliminación de una lengua preexistente. Para decirlo con brusquedad, los desplazados, ocupados, sojuzgados se adaptaron de alguna forma – violenta o pacífica - al o a los dialectos usados por los dominadores. Las diferencias dialectales nunca fueron traba para el comercio ni los intercambios en general. De modo que debemos preguntarnos por qué en la actualidad aparece el bilingüismo y más concretamente la educación intercultural bilingüe como problema, como objeto de investigación y debate. Como sugiere Unamuno (Unamuno 2011), *bilingüismo* y *educación bilingüe* deben ser entendidos en situación: desde hace años se enseñan en la Argentina el inglés, el italiano, el francés, el hebreo o el alemán como lenguas de prestigio o de comunidades, con diferentes grados de éxito y de fracaso. Esta no es la clase de problema con que nos enfrentamos ahora. -“El que no sabe inglés y computación no es nadie” – había dicho el ex gobernador y ex presidente Duhalde. Cuando leemos un aviso clasificado que pide secretaria bilingüe para una empresa multinacional, no suponemos que busquen

habilidades en mapudungun y español. La enseñanza para el mercado laboral tampoco parece ser el problema que enfrentamos.

De este modo queremos plantear que la EIB es un problema político, una decisión política que muestra un cambio en las posiciones hegemónicas con respecto al idioma o lengua nacional vigentes. Los planteos de promoción y obligatoriedad de la enseñanza bilingüe español – portugués también lo son.

Por este motivo es que creo que debemos discutir el problema con una profundidad y una difusión que aún no se han dado en el conjunto del país y proponer debatir los por qué, los para qué junto con el cómo se instrumenta esa decisión.

La legislación

Para poner una fecha, que puede tener un alto grado de arbitrariedad como cualquier corte en el transcurrir de la historia, en 1994 se modifica la Constitución Nacional en la República Argentina; es en su artículo 75 donde supuestamente se reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas a la fundación de la Argentina como Nación:

"Corresponde al Congreso:

(Inciso) 17. "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias podrán ejercer concurrentemente estas atribuciones".

Comentaremos solamente dos aspectos, sin discutir la demora de este reconocimiento ni las acciones y luchas previas. Lo que se debe reconocer de modo legal es la preexistencia de pueblos, pero no de naciones, con lo que un mismo pueblo indígena queda dividido dentro de las jurisdicciones provinciales y sujeto, por lo tanto, a Constituciones y regímenes legales y educativos diferentes, que no son resorte del Congreso Nacional². Por supuesto, estos pueblos también quedan sujetos a diferentes

² No olvidemos que son las provincias las que *ejercen*, esto es, toman decisiones ejecutivas en cuanto a la educación o al reconocimiento de entidades jurídicas en su territorio. No nos ocupamos aquí de los

planes educativos, diferentes currículos; las provincias más pobres deben ocuparse quizás del problema educativo más complejo: el aula plurilingüe.

Cuando se habla de la posesión de tierras, en el mencionado artículo se utiliza el tiempo presente, es decir, *ocupan*: con lo que se infiere que con los despojos pretéritos se hará borrón y cuenta nueva. Se usa, en cambio, el futuro para afirmar que no *serán enajenables*: también se infiere que lo son.

Por otra parte, debemos decir que – si bien el dictamen se originó en la Comisión de Nuevos Derechos – esta novedad y reconocimiento constitucionales no se incorporaron al artículo 14 (Derechos Civiles) ni al 14 bis (Derechos sociales), sino al mencionado artículo 75, es decir, *de las Atribuciones del Congreso*. Además de la sutileza jurídica que esto implica, el aspecto ideológico, político y filosófico resulta insoslayable: no existe el reconocimiento de la multiétnicidad, ni derechos por el hecho de *ser*, como sí sucede con otros grupos sociales, aquí el reconocimiento es por *existir*.

Bilingüismos

¿Qué significan en este apartado constitucional *intercultural* y *bilingüe*? En la propaganda de algún jardín de infantes o jardines maternos privados de cualquiera de las grandes ciudades de la Argentina –y de otros países– podemos leer que, además de computación, se ofrece el bilingüismo, como contenido curricular y como mercancía. Dado que los padres sobrentienden que el trabajo en el aula o salita se hará en español, se ofrece la enseñanza de una segunda lengua con prestigio, en general el inglés, salvo en los jardines de comunidades. Esta segunda lengua es un plus por el que se paga, como inversión a largo plazo para abonar el camino hacia la inserción en el mundo laboral del futuro exitoso trabajador. Si educación bilingüe significa valor agregado, *persona bilingüe* significa en este caso persona mejor preparada para la dura realidad con la que deberá enfrentarse. *Lo presupuesto aquí es que la vida es una dura lucha, que cuantas mayores armas tengamos para el enfrentamiento, mejor, y que dominar la lengua de una nación poderosa es una de esas armas*. Esto se repite en el nivel primario y secundario. Muchas madres y padres prefieren pagar para asegurar que sus hijos e hijas tengan mayores oportunidades que los demás, mejor posición para competir con otros y sobre otros.

problemas que entraña que un mismo pueblo ha quedado separado por fronteras nacionales en nuestra América.

En muchas jurisdicciones las autoridades han encarado la enseñanza de idiomas extranjeros. Sin embargo, en la página del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires referida al tema³ podemos observar con claridad que no se trata del desarrollo personal, sino un problema de equiparar la oferta de educación pública con la educación privada, es decir una desmercantilización del bilingüismo (por su gratuidad), pero manteniendo la cosificación de su valor de cambio futuro en el mercado. Dicho de un modo más simple, enseñar una segunda lengua es un problema de justicia social, no de desarrollo académico: se trata de la misma concepción ideológica con una respuesta política diferente:

El programa **"Idiomas en Primer Cielo"** nació como parte de las políticas de inclusión socio-educativas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este Programa propone la enseñanza de una lengua extranjera a partir de 1º grado para que los alumnos de la CABA tengan la posibilidad de acceder a estos conocimientos en la escuela de manera gratuita.

La enseñanza de lenguas indígenas no está prevista en ningún caso, ni forma parte de la cultura.

Las escuelas plurilingües son escuelas de jornada completa con intensificación en la enseñanza de lengua materna y extranjeras. Estas escuelas conforman una institución única y articulada, su eje pedagógico está constituido por las lenguas y el lenguaje para, a través de las lenguas, conocer y comprender otras culturas desde la propia.

No estamos planteando que las autoridades de Buenos Aires le impongan su propio criterio a la población escolar –o a sus padres– del distrito: expresan la representación dominante. Incluso han salido a la luz casos en que los padres protestan cuando en los sorteos no resulta el inglés el idioma asignado. Gran parte de la población no reconoce la existencia de aborígenes.

En el caso de la EIB la situación es diferente: se plantea la enseñanza obligatoria del español. En realidad se supone e impone la escolarización en español, por lo que los y las alumnas no tienen otro remedio que aprenderlo. En este caso la segunda lengua es, o

³ www.buenosaires.gov.ar/areas/educación/niveles/idiomas-primer ciclo

puede ser, la lengua aborígen o puede ser el español⁴. La novedad (legal) consiste en que se pretende que el bilingüismo impuesto no sea sustractivo, es decir no solo no está prohibido como antaño y aún hoy día en otros programas, sino alentado, el mantenimiento e incluso la recuperación de la lengua materna o aborígen. Se pretende que el bilingüismo y el sistema escolar no aplasten la cultura de los pueblos originarios, que se mantengan vivas las lenguas indígenas. En efecto, la EIB apunta directa y exclusivamente a los pueblos indígenas, es un proyecto para pueblos indígenas. Aunque ya sea conocido por todas y todos, quiero reiterar que:

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 insta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta constituye⁵

“La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (Capítulo. XI, artículo.52)

Son las lenguas indígenas las que deben preservarse y fortalecerse de la ya presupuesta enseñanza del español; para ellos es el mundo multicultural. El objetivo es la calidad de vida. La interculturalidad les está reservada. No deja de ser curioso, aunque suene reiterativo, los dos bilingüismos presentes en las citas ministeriales acompañados por una sola interculturalidad. No prevé, por supuesto, la enseñanza de lenguas indígenas a población no aborígen.

Cómo encarar la EIB

Hasta aquí, problemas teóricos; debemos ver problemas concretos de uso del español y de la representación que tenemos de los españoles en la Argentina.

⁴ En efecto, en este nuevo movimiento de reconocimiento étnico, hay población aborígen que ha perdido su propio dialecto y es la escuela la que debe recuperarlo.

⁵ www.me.gov.ar/curriform/eib_mas.html

Contaré una anécdota personal. Nunca fui un excelente alumno de lenguas extranjeras, pero podía leer en inglés y francés temas de mi especialidad. Fui a un congreso en Francia, entendía bastante bien las ponencias y conferencias, pero no podía compartir un café, ni charlar con los demás: ni entendía ni podía expresar opiniones con claridad. Sucedió lo inevitable: como también había colegas norteamericanos e ingleses, comenzaron los franceses a hablar en inglés. Les entendía absolutamente todo (a los norteamericanos, no). Lo mismo me pasó años después en los EEUU cuando se dignaban a hablar en francés. Se ve que estudiamos inglés con el mismo método que en Francia y francés con el mismo método que en EEUU: implica un registro que llamaré “de Instituto”.

Con la EIB la situación es muy diferente; no tenemos, para comenzar, un registro “de Instituto” aceptado y usado por todos. Hay muchas diferencias entre las diversas jurisdicciones, no queremos generalizar. Pero tengamos presente que estas iniciativas avanzan con dificultades de diferente tipo no solo en la Argentina, sino en toda América. La enseñanza de un dialecto español en cada lugar se hace en un contexto hispanoparlante dominante.

Entre otras cosas, muchos docentes se quejan de que los alumnos indígenas no “hablan bien” español y hasta “no pueden aprender a hablar bien el español”.

En una situación urbana como las mencionadas en el apartado anterior, en la enseñanza de una lengua extranjera, las docentes, en general con el español como lengua materna, están entrenadas para enseñar esa lengua extranjera, se preocupan mucho por la pronunciación, por señalar las diferencias con la lengua de origen en todos los niveles lingüísticos. Por otra parte, en general, son el único estímulo en lengua extranjera al que pueden acceder⁶.

En la EIB la situación es diferente con el español: las docentes – salvo algunas experiencias - no están en general entrenadas para enseñar una lengua desconocida por sus alumnos, no prestan atención particularmente a las diferencias porque no conocen ni aprenden la lengua de origen y no constituyen el único estímulo en L2⁷. Esta situación puede darse porque los alumnos provienen ya de una comunidad con grados diferentes de bilingüismo o plurilingüismo o porque, aunque provengan de una comunidad no

⁶ Es cierto que tenemos películas, series y dibujos disponibles en inglés, pero a) o bien no se entienden o b) también están preparados para extranjeros.

⁷ Efectivamente, muchas comunidades aborígenes están en contacto con población criolla, con funcionarios nacionales, provinciales, etcétera.

hispanoparlante, no se les ofrece una sola variedad de español en la escuela. Efectivamente, como mostramos en otro lugar (Raiter 1999) los estímulos de dialectos españoles que reciben los chicos en la escuela no son unívocos. Sin embargo, pretendemos que manejen un dialecto español que no podemos definir y, además, que puedan utilizar un registro escolar indefinido.

La cultura

En segundo lugar, tenemos el gran problema de la interculturalidad. Este tema es muy complejo, también lo hemos abordado en otras ocasiones, y estoy convencido de que no tenemos más idea que la de afirmar que “hay que respetar su cultura”, sin idea de qué significa esto. En una comunidad que tuvimos oportunidad de visitar, las coordinadoras del programa querían que los aborígenes manejaran dinero y abandonaran el trueque.

En algunas experiencias, son docentes blancas las que enseñan a indígenas qué es lo que deben saber hacer para conservar su cultura. En otras, se les niega la enseñanza de habilidades propias de obreros calificados (tornería, carpintería industrial) para que “no olviden su cultura” y no se vayan de la zona para trabajar en alguna gran ciudad. ¿Quién tomó esa decisión?

Sin embargo, es poca la conciencia que tenemos de encuentro de culturas o –para decirlo con propiedad– conflicto de culturas. Olvidamos que vivimos en un momento particular de la cultura capitalista y desconocemos, y nos esforzamos por desconocer, la cultura del otro. En diferentes encuestas que les hemos hecho a docentes que trabajan en EIB⁸ para indagar qué dificultades encuentran en la escolarización de los niños, nos contestaban con “dificultades” que podríamos clasificar como de “conducta” o “habilidades”: los niños y niñas juegan con los útiles que reciben, doblan la hoja del cuaderno, pierden lápices o reglas, rompen puntas de lápices y fibras....

¿Qué es la cultura? Está claro que no pretendemos contestar semejante pregunta en general en este espacio, pero sí tenemos que entender que muchísimos alumnos provienen de familias con oralidad primaria, para citar a Ong (1982), es decir de culturas ágrafas: no existe tradición asentada de ir a la escuela. Algunos vienen de hogares en los que el uso de mesas y sillas es desconocido, pero a los docentes les llama la atención que “no pueden quedarse quietos, se mueven por toda el aula”. No sabemos qué es la cultura, pero podemos saber qué es un comportamiento diferente de otro y podemos observar que hay

⁸ Agradezco estos datos a Lorena Matiauda, Carolina Hecht.

hábitos diferentes de otros. De hecho los observan, ya que se hacen chistes al respecto. Las diferencias de comportamiento de las alumnas y alumnos son interpretadas como problemas de conducta, no como diferencias culturales.

Otra anécdota: durante un taller de trabajo, un docente wichi pidió perdón por su español antes de expresar su opinión sobre el tema en debate. ¿Quién le había dicho que su español era para pedir perdón? ¿El mismo que piensa que hay un solo dialecto español y que ese único es el propio? En el fondo estamos esperando que hablen el español como nosotros, pero el problema es que no sabemos quiénes somos nosotros o no queremos saberlo, pero queremos que no se note que son indios, que pase desapercibida su etnia al hablar. No podemos aceptar que tal vez utilicen una variedad diferente, que prefieran identificarse usando una variedad diferente.

Cuando una niña o niño de clase media urbana ingresa al sistema formal de educación, generalmente ya conoce lo que son los lápices, pintar, qué son los libros, qué es un pupitre, las propiedades de la plastilina y demás. La situación es diferente con quienes son indígenas, como también es diferente con muchísimos migrantes que viven en los llamados segundos cordones de las ciudades industriales, pero la discriminación es la misma: no saben; no se trata de diferencias culturales, se trata de no saberes.

Interculturalidad no puede suponer la existencia paralela de dos culturas, significa que se crea una cultura nueva en el encuentro conflictivo de culturas. Sin embargo, en muchos lugares nos cuidamos de que los alumnos no aborígenes no se contaminen con un dialecto no español que pueda retrasar su aprendizaje. La interculturalidad se puede conformar, pero no se enseña a ser intercultural. La cultura andalusí es un ejemplo histórico: es mahometana, pero no es árabe, no es cristiana, pero es ibérica; hasta tuvieron que desarrollar su propio alfabeto que no es árabe ni latino. Los textos interculturales, las creaciones de la nueva cultura aún no se han visto, están por llegar. Debemos preguntarnos si los esperamos ansiosos o les tememos.

A modo de cierre

La EIB no llega aislada, no cayó del cielo. Llega en un momento histórico y no la podemos aislar de ese momento. En todo caso podemos preguntarnos si, como sucede con la modificación constitucional, significa una ruptura o una continuidad con las políticas anteriores del gobierno central y los gobiernos provinciales hacia los pueblos indígenas. La respuesta no es fácil: se les reconoce el derecho a conservar su lengua, pero no se los

reconoce como nación ni se les entrega –con excepciones– la propiedad de la tierra, medio de subsistencia indispensable u otra alternativa válida de sobrevivencia independiente. Se les promete, pero se les destruye el hábitat con la extensión de la frontera agropecuaria en nombre del progreso.

La EIB tampoco está aislada del resto del sistema educativo. En nuestro país los índices de repitencia y abandono y de mayores fracasos educativos -más allá de indicadores y estadísticas- se dan entre la población considerada pobre, marginal. Digámoslo con claridad: los pobres tienen significativamente más posibilidades de fracaso escolar, de no poder continuar con sus estudios más allá de algún límite que quienes no lo son. Y los indios son pobres. No se trata de un grupo poblacional aislado que fracasa en la escuela: están dentro de una escala descendente de la clase media urbana acomodada hacia los grupos más perjudicados por el sistema, quizás al final. Aumentar la cantidad de años de escolarización no solucionará ningún problema porque el problema no es pedagógico o de aplicación de métodos didácticos, sino que es social y –como tal– sólo tiene una solución posible en política. El aumento en la cantidad de años de escolarización, como lo mostramos en otro lugar (Raiter y Zullo 2008), se parece más a control social que a calidad académica. Con docentes convencidos de que los aborígenes nunca van a aprender, no hay EIB posible.

No alcanza con una ley, no alcanza con la buena voluntad de algunas personas. La EIB y aún el reconocimiento no pueden deshacer lo ya hecho, ni evitar el maltrato y la explotación ya realizadas. Hace falta una nueva política si es que se pretenden hechos y resultados diferentes a los logrados hasta ahora. Claro que una nueva política necesita un sustento ideológico. En el caso de la EIB no sabemos si se trata de un encantamiento posmoderno por la diversidad y la diferencia propias del capitalismo tardío, o si se trata de contemplar un derecho y de realizar una reparación histórica. Pero tengamos presente que la EIB es un derecho entre muchos otros.

Debemos igualar oportunidades desde lo económico, la vivienda, el acceso a todos los bienes culturales. En todo caso creemos que la EIB, así como, en general, la enseñanza de calidad igualadora de oportunidades para los y las pobres, se puede lograr con un cambio ideológico en los docentes que suponga libertad, igualdad y fraternidad como requisito previo para la excelencia académica. La cultura es una construcción de personas libres o será simple costumbre del sojuzgamiento.

Referencias bibliográficas

- Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Raiter, A.(1999) "Contextos, registros y educación" en *Textos*, número 22. Barcelona: Ed. Grao.
- Raiter, A. y J. Zullo (2008) *Lingüística y Política 2ª edición*. Buenos Aires: Biblos.
- Unamuno, V. (2011) “El español como segunda lengua: notas para una descripción situada”. En prensa.

Hebe Gargiulo

Tecnología y enseñanza de las lenguas en integración Mercosur⁹

Universidad Nacional de Córdoba
hebegargiulo@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar y valorar el potencial comunicativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, su capacidad para generar interacción y comunicación, su uso en la enseñanza de lenguas en función de la integración de los países de la región y la necesidad de formar docentes capacitados en la aplicación de metodologías acordes a las nuevas modalidades de enseñanza. Se parte del análisis de las propuestas de documentos oficiales del Sector Educativo de Mercosur en lo referido al uso de las TIC en la educación y se ejemplifica con algunas acciones y proyectos realizados respecto al uso de las TIC en enseñanza de lenguas y en la formación docente de profesores de lenguas.

Introducción

“El futuro ya está aquí, y sólo existen dos posibilidades:
ser digital o no ser” (Negroponte)

Las tecnologías de la comunicación y la información, las TIC, han impactado en todos los ámbitos de nuestra vida configurando nuevos órdenes y entornos sociales; hoy hablamos de *e-books*, *e-banking*, *e-learning*, *e-commerce*, *e-gov* -; la “e” de electrónico se antepone a todas las formas de organización laboral y social. En el ámbito educativo se reconoce la importancia de la alfabetización y la inclusión digital como formas de democratización y de acceso al conocimiento, y se han desarrollado como políticas educativas, entre otras,

- planes de inclusión digital, como el *Plan Conectar la Igualdad*, en Argentina, el *Plan Ceibal en Uruguay* o el *Plan UCA*, de Brasil;

⁹ Este trabajo fue presentado en el V Coloquio PELSE (Campinas, 26 de abril de 2012).

- portales educativos nacionales y latinoamericanos, como la *Red Relpé*; en la que 17 países de la región se comprometen desde sus gobiernos a respaldar y fomentar el uso de las TIC en la educación
- cursos de formación virtual sobre competencias digitales, sobre el uso de recursos en la educación o para formación docente, organizados y promovidos por diferentes instituciones;
- el desarrollo de sistemas de indicadores a través, entre otros, del Instituto de Innovación y Desarrollo Educativo (IDIE)¹⁰ con sede en São Paulo ;
- concursos públicos para dar a conocer las experiencias innovadoras en el uso de las TIC

Existe la necesidad y la conciencia a nivel social y de políticas gubernamentales de que hoy debemos aprender a comunicarnos digitalmente, conociendo las prácticas socioculturales de oralidad, lectura y escritura propias de la Sociedad de la Información y la Comunicación, para poder participar de ellas utilizando la lengua y las tecnologías de manera adecuada.

Las TIC en el Sector Educativo del Mercosur

La importancia de las TIC en el ámbito educativo a nivel de los documentos de MERCOSUR estaba ya prevista en el Compromiso de Gramado, marco referencial para la definición del Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) 2001–2005. En la primera reunión de 2001 de Ministerios de Educación, se valora

“la incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del MERCOSUR que utilicen las nuevas tecnologías en la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional”¹¹

En la reunión de ministros de septiembre de 2003, en Montevideo, se prevé un sistema virtual para la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur, y Argentina y

¹⁰ “El establecimiento de los indicadores y su metodología de investigación se basa en una concepción de la integración de las TIC en la escuela que va más allá de la presencia de herramientas tecnológicas en el espacio escolar o de su utilización didáctico-pedagógica por parte del profesor. Se trata también de la oportunidad de insertar a las nuevas generaciones en la cultura digital, así como de adquirir las competencias necesarias resultantes de ella y para ella. Finalmente, se trata de la existencia de modelos pedagógicos y currículos que ofrezcan un significado educativo al uso de las TIC” (Padilha y Aguirre 2011: 15).

¹¹ Acta RME N° 1/01; Contursi, M.E. (s/f)

Brasil se comprometen a relevar experiencias exitosas de enseñanza virtual de español y portugués¹². Sin embargo en la reunión siguiente, la cuarta de 2003, ambos países informan la dificultad de relevar datos al respecto.

De acuerdo con el Plan del Sector Educativo del Mercosur 2006-2010, la visión del SEM es

“Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región”.

En el Plan Operativo SEM para 2010 nuevamente se focaliza la importancia de las TIC a nivel educativo; y en el segundo objetivo referido a “Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo”, se prevé la “Incorporación de las TIC y otras modalidades al SEM”, a la vez que propone relevamientos de experiencias en TIC, favorecer su uso en la Educación y promover el intercambio y las experiencias en educación a distancia.

El Consejo del Mercado Común (CMC), al aprobar el “Programa Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación del MERCOSUR para el período 2008-2012”, reconoce una necesidad en los países de concebir la integración con una nueva visión, “con mayor contenido social, pensada para los pueblos y desde sus propias perspectivas ... en la búsqueda efectiva del multilateralismo y la integración”, y en este proceso reconoce que

“la ciencia, la tecnología y la innovación constituyen herramientas imprescindibles que facilitan y favorecen el proceso de acercamiento regional a través del uso apropiado del conocimiento en la mejora de la producción y la elevación de la calidad de vida de la población”¹³.

Analizando desde otra perspectiva, en el el informe “Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico”, se reconoce que las TIC serán una pieza fundamental que permitirá a la Universidad de 2020 adaptarse a un nuevo entorno socioeconómico, ya que la aplicación de las TIC son los nuevos indicadores de calidad de las universidades.

¹² MERCOSUR/RME/XLVI RCCR/ACTA N° 3/03

¹³ MERCOSUR/CMC/DEC. N° 03/08

http://www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ProgramaMarco/programa_marco_espanol.pdf

La educación lingüística es sin duda un tema estratégico dentro de las políticas de integración regional; esto se evidencia en los documentos del MERCOSUR y en las acciones de los planes estratégicos del SEM, orientados siempre a difundir la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos, a promover la formación de docentes para tal fin y a favorecer el desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, y a pesar de haber conseguido introducirse en la enseñanza formal sistemática al menos una de las lenguas oficiales de los países parte, no siempre se logra que la enseñanza de las lenguas promueva una verdadera interacción de las diferentes realidades que conforman la región. El potencial comunicativo de las TIC y su capacidad para generar interacción y comunicación las convierten en vigorosas herramientas de la integración regional.

Las TIC y la enseñanza de lenguas

En la enseñanza de lenguas, el uso de la tecnología no es ninguna novedad; desde siempre hubo herramientas tecnológicas presentes en la clase, no solo a través del papel y del libro, sino con los laboratorios, las cintas, los casetes, los DVD, las películas. Para desarrollar las destrezas orales y escritas, generalmente se ha empleado alguna tecnología que acercara al aula producciones reales de uso de la lengua. Sin embargo hoy, el vertiginoso avance de las tecnologías de la comunicación y la información brinda diferentes aplicaciones para leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar en la lengua meta y en contextos reales de uso.

Si bien se las asocia generalmente con el uso de las computadoras e internet, las TIC son tecnologías que permiten producir, crear, almacenar, transportar, difundir, seleccionar, distribuir, comunicar información en forma de voz, imágenes y datos digitalizados. Las TIC permiten el paso de un mundo analógico a uno digital; del mundo de la escritura y la lectura lineal, a los hipertextos y la multimodalidad.

En sus orígenes, las tecnologías de la información y la comunicación se relacionaban con el acceso a la información, ya que la web era el espacio de almacenamiento; lo que caracteriza el uso de internet y lo que pasa en la *web* hoy se asocia, sin embargo, no solo con la información, sino principalmente con el conocimiento, la comunicación y la interacción; responde a una “actitud” de participar, compartir y

publicar, más que al simple hecho de usar herramientas digitales. La web se caracteriza por ser una *web social*, denominada por Tim O'Reilly *web 2.0*. Si la interacción promueve la integración y viceversa, sin dudas las TIC juegan un papel protagónico al poner en diálogo las culturas y desdibujar las fronteras territoriales.

Una de las características esenciales de las TIC que impacta fuertemente en la educación es la de flexibilizar las dimensiones espacio-temporales. Dadas las posibilidades sincrónicas y asincrónicas de comunicar, las TIC favorecen instancias de comunicación no presenciales, a la vez que permiten la interacción de personas residentes en lugares distantes entre sí. Esto posibilita la interacción entre hablantes de distintas lenguas y favorece el plurilingüismo y la interculturalidad, al despertar la conciencia y el interés por el otro y por lo propio.

La evolución de las TIC y de las diferentes aplicaciones y herramientas digitales permite hoy que el usuario no solo sea consumidor de información, sino que sea productor y participe de forma activa de la sociedad de la información y del conocimiento; el usuario, no solo recupera y accede a la información, sino que se comunica, se expresa, interactúa, genera y publica contenidos. Estas características, favorecidas por un entorno y un diseño pedagógico adecuado, convierten a las TIC en herramientas óptimas para la enseñanza de lenguas y para promover la integración regional y el diálogo entre las culturas.

Frente a materiales y prácticas de enseñanza que favorecen una visión sesgada y hegemónica del español peninsular, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación permiten el acceso a situaciones reales de uso de la lengua, favorecen el contacto entre los hablantes de los países de la región, promueven un gran diálogo intercultural, respetando la diversidad cultural de los pueblos hispanohablantes. En este sentido, la aplicación de las Tecnologías de la información y la comunicación en las propuestas educativas coinciden tanto con la misión del SEM ya analizada, como con los dos primeros objetivos propuestos en los planes estratégicos 2006-2010; 2011-2015:

- Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.
- Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.

El uso de las TIC y la integración regional – Proyectos y propuestas

En la integración regional, como postula Arnoux (2007), las lenguas deben recuperar su valor identitario y articularse con políticas en el campo de las comunicaciones y en el más amplio campo de las políticas culturales. El conocerse y reconocerse a través del otro dará origen a una nueva forma de ciudadanía más allá de los estados, en la que las lenguas desempeñan un papel fundamental. Para esta autora, el aprendizaje del español y del portugués en el contexto latinoamericano no puede hacerse desde una metodología de las lenguas extranjeras ya que son lenguas segundas que deben “tender a convertirse en lengua propia”.

Las afinidades históricas, sociales, culturales y de parentesco lingüístico entre el portugués y el español promueven metodologías plurales de enseñanza. Es en este contexto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación permiten la integración y la interacción cultural y favorecen el diálogo intercultural.

La aplicación de las TIC a la educación abre las paredes del aula y borra fronteras; enseñar ELE, PLE o lenguas, o simplemente “enseñar con TIC” no se trata, como docentes, de aprender a usar una serie de recursos o herramientas y emplearlas en clase, sino de saber para qué y por qué las usamos en función de un diseño pedagógico específico, cuáles son las potencialidades de las TIC como instrumentos de comunicación. Saber qué herramienta permite o qué tarea posibilita. Enseñar con TIC no es solo una cuestión de tecnología, sino principalmente de metodología.

En lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas y el uso de las TIC en la integración regional, uno de los proyectos pioneros es sin duda **Teletandem Brasil-Lenguas extranjeras para todos**¹⁴. La propuesta surge en 2006 como un proyecto colaborativo entre la UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), con otras instituciones superiores internacionales de enseñanza del portugués. A través de ambientes virtuales y herramientas digitales de comunicación, estudiantes brasileños universitarios que desean aprender un idioma extranjero, entran en contacto con estudiantes de otros países que estén aprendiendo portugués. El proyecto promueve un aprendizaje autónomo y colaborativo, basado en la reciprocidad de los participantes. Si bien la mayoría de las universidades e instituciones participantes no son del ámbito latinoamericano, la propuesta metodológica promueve al acercamiento intercultural.

¹⁴ <http://www.teletandembrasil.org>

Otro proyecto, cuyos objetivos se centran en una propuesta orientada hacia el bilingüismo y la integración regional es **CEPI**¹⁵, curso de español y portugués para el intercambio. El curso, surge del Proyecto de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias: “Lenguas, diversidad y cooperación internacional” (2006), entre la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS, Brasil), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER, Argentina), con el apoyo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina). A través de la plataforma MOODLE, el CEPI propone el aprendizaje del español y del portugués para los participantes del programa ESCALA ESTUDIANTEL, programa de movilidad académica entre las universidades que componen la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). La idea que subyace a la propuesta es que los futuros intercambistas anticipen situaciones del intercambio y de acción social y académica en la cultura meta, antes del desplazamiento desde su ciudad de origen. Los estudiantes entran en contacto con otros estudiantes que van a ser sus compañeros de experiencia y con estudiantes y profesores de la universidad de destino. Esto facilita y favorece el intercambio, ya que prepara lingüística, cultural y afectivamente a los intercambistas para su inserción en la ciudad y en la universidad de destino.

Una de las propuestas metodológicas más interesantes en el uso de las TIC es la de propiciar el trabajo por proyectos colaborativos; a través de las aplicaciones y herramientas tecnológicas se logra interacción sincrónica y asincrónica entre los participantes del proyecto. El uso de las TIC permite conocer al otro e interactuar, para abordar de forma conjunta problemáticas sociales y regionales, para intercambiar experiencias y expectativas. Vamos a hacer referencia en este sentido a dos proyectos: *Galanet*¹⁶, enmarcado en las metodologías propias de la intercomprensión en lenguas romances, y los proyectos *Aulas Hermanas*¹⁷, proyectos no centrados específicamente en la enseñanza de las lenguas, pero que promueven la interculturalidad y la integración regional.

En *Galanet* el objetivo del proyecto es el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural y de estrategias que favorezcan la intercomprensión en lenguas romances. La propuesta pedagógica consiste en la elaboración conjunta de un dossier de prensa, a cuya temática se ha llegado por negociación a través de la interacción en foros,

¹⁵ www.cepi.unc.edu.ar

¹⁶ www.galanet.eu

¹⁷ <http://www.relpe.org/proyectos/proyecto-colaborativo-aulas-hermanas/>

chats y mensajes de correo. Estudiantes de distintos países (Argentina, Francia, Brasil, Italia, México, Portugal, España, entre otros) opinan e investigan sobre distintos temas acordados por ellos y sirven de *input* con su lengua materna al resto del grupo. El proceso de intercomprensión y de aprendizaje de la lengua está mediado por la intervención didáctica de cada profesor. El trabajo se realiza sobre una plataforma que simula un centro de lenguas y en la que hay espacios de interacción sincrónica y asincrónica -grupales y por equipos-, y espacios destinados a bibliotecas y recursos de formación autónoma. Si bien este proyecto surge de países europeos, diferentes universidades latinoamericanas participan de él. A partir de Galanet se ha creado una red en intercomprensión, REDINTER¹⁸ que, si bien es europea, tiene como miembros asociados a universidades latinoamericanas interesadas en las Intercomprensión. A partir de 2007, se sumó a Galanet por iniciativa del Colegio Nacional de Monserrat, de Córdoba, una sesión en intercomprensión con escuelas de nivel medio. En este contexto, por ejemplo, la primera sesión de 2010 se desarrolló entre el Colegio Nacional de Monserrat y el Centro de Estudios de Lenguas "Antônio Raposo Tavares" de la ciudad de Osasco, próxima a la Ciudad de São Paulo; este centro es un proyecto de la Secretaría de Enseñanza del Estado de São Paulo, concebido en primera instancia para la enseñanza del español en el marco de la integración del Mercosur.

En el ejemplo que ilustra la imagen 1, se evidencia la interacción entre los chicos brasileños y argentinos, en un foro cuyo tema también ha sido propuesto por ellos, junto a otros nueve temas de debate.

La apertura de Colegios secundarios a este tipo de experiencias permite vivenciar el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de su uso en contextos, aunque virtuales, reales y dentro de un marco de integración en la región.

¹⁸ <http://www.redinter.eu/web/>

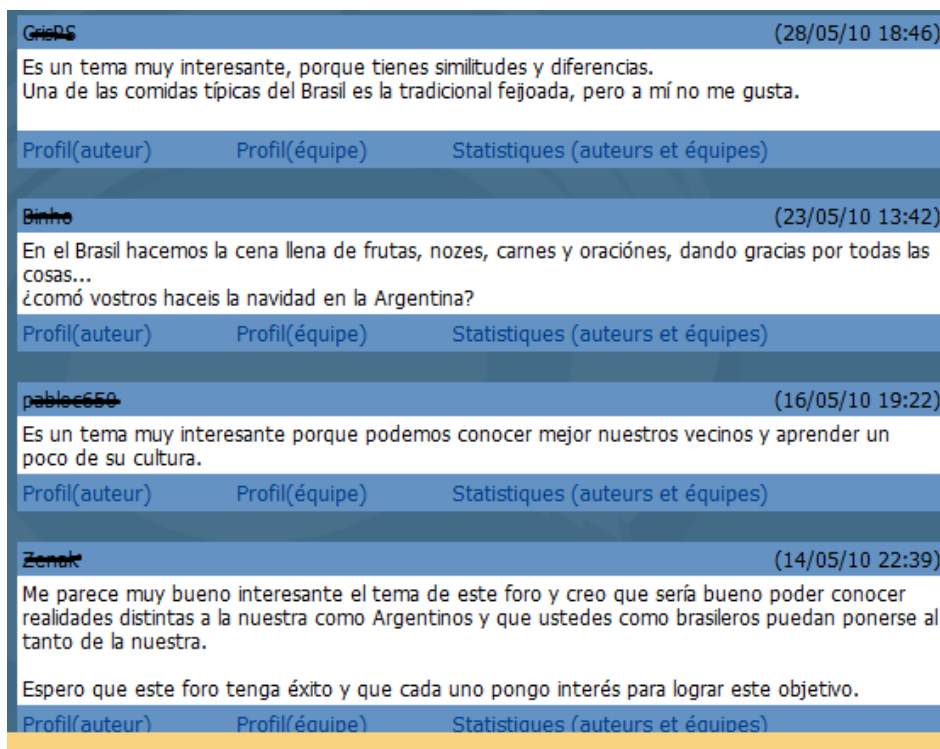


Imagen1 - Fase 1 - Romper el Hielo. Foro tema "Parecidos pero distintos"
 (Escuelas marzo-junio 2010)

El proyecto de *Aulas Hermanas*, promovido por los Ministerios de Educación a través de la Red de Portales Latinoamericanos RELPE y las redes de portales nacionales, si bien no se centra específicamente en la enseñanza de la lengua, es una posibilidad para generar espacios de acercamiento y conocimiento entre los pueblos de la región. Como se aclara en el portal del sitio, desde el año 2003 este proyecto vincula docentes y alumnos de escuelas de los países de la región para desarrollar un trabajo colaborativo de investigación y posterior publicación de los resultados en la Web. Recién desde 2006, Brasil participa de esta convocatoria y, en la publicación que aparece en el portal, los proyectos ganadores por año son proyectos monolingües. Queda pendiente investigar el desempeño del uso y la enseñanza de las lenguas en proyectos de este tipo; sin embargo, los espacios están creados; es necesaria la participación a través de propuestas concretas por parte de docentes e instituciones educativas.

En el ámbito de la formación docente, pueden citarse algunos ejemplos de integración de TIC en el área de PELSE: así por ejemplo:

- **Curso de Profesores CEPI (2009-2010)** con el objetivo de capacitar a los equipos de diferentes Universidades, y diseñar, en el marco de los

principios metodológicos de CEPI, los cursos de las diferentes unidades académicas, miembros de AUGM.

- Proyecto **FOCOELE** (Formación Continua de Profesores de Español como Lengua Extranjera) desarrollado por la Facultad de Letras de la UFMG (2010), destinado a profesores de enseñanza básica, especialmente de la red pública de Brasil.
- El **Curso Superior Letras/lengua a distancia**, proyecto de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) en el marco del Sistema de Universidad Abierta de Brasil.
- La *Licenciatura en Español como Lengua Extranjera*, dictada en la Universidad del Litoral, Argentina.
- *Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros*, dictada por la Universidad del Salvador, Argentina.:

Las propuestas de experiencias a distancia o de *b-learning* son muchas y muy variadas y seguramente hay numerosas acciones en curso producto de los nuevos paradigmas educativos y sociales; sin embargo, la posibilidad de acceder a una oferta completa de cursos y carreras a distancia en PELSE sigue siendo una asignatura pendiente.

Consideraciones finales

Como afirma Inés Dussel (2011), “la presencia de las Nuevas Tecnologías en las aulas, ya no tiene vuelta atrás”; ya se trate de ofertas de cursos a distancias, de *b-learning*, del uso de herramientas de comunicación, de gestión, de producción de contenidos, de búsqueda de información o de desarrollo de proyectos colaborativos, las TIC favorecen la interacción y permiten acortar las distancias entre los miembros de la región. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación contribuyen desde la recuperación del valor identitario de las lenguas, como postula E. Arnoux, a la construcción de una identidad y de una ciudadanía supranacional, a un diálogo que favorece la integración regional.

Los documentos oficiales del SEM, además de insistir en la necesidad de la enseñanza de lenguas de los países miembros y de la formación de profesores, promueven el intercambio y la movilidad académica y estudiantil. El uso de las TIC permite desplazamientos virtuales y redes de trabajo y aprendizaje que no son aprovechados en sus potencialidades; ofrecen escenarios altamente motivantes; la infraestructura necesaria en

muchos casos es mínima y está dada en la mayoría de los contextos universitarios, muchas escuelas secundarias y centros de lenguas; sin embargo, falta la capacitación docente adecuada para la utilización de las TIC desde metodologías plurales y diseños adecuados que promuevan la integración.

Es necesario en la formación docente en PELSE, incorporar estas metodologías y prácticas docentes en entornos virtuales de aprendizaje para preparar a los futuros profesores para interactuar en contextos múltiples de enseñanza. Es necesario también el relevamiento y difusión de prácticas de enseñanza y proyectos colaborativos que puedan servir de marco para generar nuevas iniciativas.

No es el uso de tecnología por sí misma, ni la posesión de una computadora por alumno lo que promueve la inclusión o la integración; tampoco es suficiente la enseñanza de lenguas, ni la formulación de documentos oficiales regulatorios o prescriptivos; son las políticas educativas las que deben garantizar metodologías de enseñanza que promuevan la integración y la interacción, y diseños pedagógicos que tengan en claro para qué integrar las TIC y cómo hacerlo; es el uso de las lenguas en contextos de interacción y diálogo con el otro, lo que posibilitará las condiciones propicias para que la integración regional y la mejora de la calidad educativa sean posibles.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2007) Ámbitos para el español. Recorridos para una perspectiva glotopolítica. en *Reverte* N° 6. Facultad de Tecnología de Indaiatuba, Brasil.
- Contursi, M.E. (s/f) Legislación político-lingüística del MERCOSUR: avances y dilaciones a casi dos décadas del Tratado de Asunción, en *Linguasur*.
- Dussel, Inés (2011). *Enseñar y aprender en la cultura digital*. Editorial Santillana.
- Linguasur. Legislación y políticas lingüísticas
- MERCOSUR/CMC/DEC. N° 03/08. Programa Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación del MERCOSUR para el período 2008-2012
- MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA N° 04/10: Documento metas, acciones e indicadores para el plan SEM 2011 – 2015.
- Negroponte (1995). *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.
- Padilha Marcia y Solange Aguirre (Coord.) (2011) *La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación* OEI/ Fundación Telefónica. <http://www.oei.es/idie/IntegracionTIC.pdf>

Matilde V. R. Scaramucci

*O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas*¹⁹

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
matilde@scaramucci.com.br

Resumo

Neste artigo, fazemos algumas considerações, ainda preliminares, a serem retomadas e aprofundadas oportunamente, sobre as características da proficiência do professor de português para falantes de outras línguas a partir das diretrizes do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). O conceito de proficiência que fundamenta o exame é discutido como parâmetro redirecionador não apenas do ensino/aprendizagem e da elaboração de materiais didáticos em português, mas também das ações de formação do professor no que diz respeito, especificamente, às necessidades de uso da língua que ensina.

Introdução

Entre as inúmeras políticas empreendidas pelo Estado brasileiro nos últimos anos, a implementação do Celpe-Bras, o exame oficial brasileiro para a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, aplicado em centros credenciados diversos no Brasil e no exterior a partir de 1998, merece ser ressaltada. Esse exame foi elaborado não apenas para certificar a proficiência daqueles que precisam estudar ou trabalhar no Brasil ou no exterior usando o português, mas também para se constituir um instrumento direcionador desse ensino que, apesar dos avanços e desenvolvimentos observados nos últimos anos, ainda é tradicional.

Como tenho discutido em outras ocasiões, exames são instrumentos potenciais de mudanças no ensino, na aprendizagem e nos materiais didáticos. Há evidências diversas (vide, principalmente, Cheng, Watanabe & Curtis 2004; Cheng 1999; Bailey 1996; Alderson & Wall 1993) de que esse fenômeno, conhecido como efeito retroativo (ou *washback*, em inglês) também tem ocorrido em contextos relacionados ao exame Celpe-

¹⁹ Este artigo é uma versão mais elaborada da conferência intitulada “O conceito de proficiência em LE: implicações para a formação do professor”, ministrada no VII Congresso Nacional da Associação de Professores de Português da Argentina “Línguas, Identidades e Integração”, realizado em Lanus, Argentina, de 13 a 15 de outubro de 2011.

Bras (para uma revisão dessa literatura, vide, especialmente Scaramucci 2008, 2004a, 2004b, 2002; para outros impactos do exame, vide Scaramucci & Schlatter 2008; Schlatter et al 2008, Schlatter et al 2009), mudando a percepção de professores e candidatos ao exame como também na prática efetiva em sala de aula, definindo parâmetros de ensino e avaliação²⁰.

Embora tenhamos clareza de que os impactos de um exame no ensino, na aprendizagem e nos materiais didáticos, assim como na vida das pessoas não seja *necessariamente* positivo, e que bons exames também podem exercer efeitos negativos; que a implementação de um exame *per se* não seja suficiente para que mudanças no ensino e aprendizagem ocorram, demandando ações paralelas de formação do professor, consideramos que, pela sua natureza, o exame Celpe-Bras seja, potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo. Não podemos esperar de um professor, cuja prática seja fundamentada em uma visão de leitura como decodificação, por exemplo, a difícil tarefa de ensinar seus alunos a construírem sentidos. O que queremos dizer, em outras palavras, é que o exame, por avaliar desempenho ou uso da língua através da demonstração *direta* da proficiência almejada é exigente no que diz respeito não apenas à abordagem do professor, mas também à sua proficiência na língua que ensina. O fato de a leitura, a escrita e a oralidade serem tratadas no exame como práticas sociais criam necessidades específicas de uso da língua para o candidato e, principalmente, para o professor atuante nesse contexto.

Pesquisas têm mostrado que a formação desse profissional é uma das forças mais importantes na mediação de efeitos de exames no ensino. Suas crenças, formação, experiências e proficiência na língua têm sido responsáveis por potencializar ou anular o efeito inovador de exames como o Celpe-Bras, na medida em que esse efeito depende, em

²⁰ Também merecem ser mencionados, como contribuições do exame para a pesquisa, a definição de níveis de proficiência, grades de avaliação que operacionalizam o construto de uso de linguagem, estudos sobre o impacto das avaliações, sobre o desempenho oral e escrito dos falantes de línguas distintas, letramento e questões culturais. Os resultados produzidos não apenas contribuem para a melhoria da qualidade do exame (instruções das tarefas, grades de avaliação, treinamento de avaliadores), mas também para o desenvolvimento da área de avaliação e outras (práticas de ensino e de aprendizagem). Pode ainda ser atribuído ao exame um aumento do número de alunos em busca de uma preparação específica em vários centros aplicadores. Por ser um exame inovador, tem sido usado como referência para outros processos avaliativos (Proficiência em LIBRAS - Decreto nº 5.626/2005 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, www.mec.gov.br); CELU – Certificado de proficiência Língua e Uso, Argentina; e testes de rendimento e de classificação para instituições que aplicam o exame.

grande parte, da forma como o professor interpreta e implementa as diretrizes desses exames. Professores com formação limitada –e aqui incluímos seu nível de proficiência na língua– têm dificuldades em manter interações na língua alvo com seus alunos ou criar condições para que essa aprendizagem ocorra. Como consequência, as mudanças tendem a ser superficiais, pois não conseguem alterar as concepções que a fundamentam. Com base nesses resultados, o que estamos querendo sugerir é que as ações do exame poderiam ser potencializadas se os seus fundamentos teóricos fossem utilizados como diretrizes também para a formação do professor no que diz respeito a questões relacionadas às visões de língua(gem) e proficiência.

Apesar da recente conscientização sobre a necessidade de investimentos na formação do professor, dada a importância que essa formação tem para a melhoria da qualidade do ensino em geral e especificamente de LE, observamos, através de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras no Brasil, documento orientador da formação do professor de línguas, entretanto, que o perfil desse profissional, principalmente no que diz respeito à proficiência na língua é vago, atribuindo às instituições de ensino superior a missão de suprirem essa especificidade.

A pesquisa de Marcelino (2010: 2), embora centrada na proficiência de professores de inglês, constatou que

No que se refere às competências e habilidades do graduado em Letras, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) afirmam que os profissionais da área tanto em língua materna quanto em LE, nas modalidades bacharelado e licenciatura deverão ser identificados por múltiplas competências e habilidades sem que haja especificações para a carreira de professor ou quaisquer outras. De acordo com os documentos oficiais, o graduado poderá atuar como professor, crítico literário, intérprete, assessor cultural, entre outras atividades (BRASIL 2001)

Não há, nesse caso, qualquer menção ao nível ou características esperadas para a proficiência do professor de língua estrangeira. Ao analisar os projetos pedagógicos e planos das disciplinas para desenvolvimento da proficiência em três instituições de ensino diferentes, Marcelino (2010: 62) também não encontrou maior especificidade. Um dos projetos pedagógicos analisados mostra que o aluno licenciado em Letras

Deve estar apto a compreender os fatos da língua e linguagem, por meio da análise de diferentes teorias, e deve ser capaz de abordar questões de ensino e aprendizagem não só da sua língua materna como também na língua

estrangeira em que se habilitou. Além disso, deve ter conhecimentos, habilidades, *boa proficiência na língua estrangeira de sua habilitação* (grifo nosso) e atitudes qualificadas para que possa atuar como professor com formação geral.

A falta de parâmetros de proficiência é um dos elementos responsáveis pela formação de professores que, em sua maioria, não fala a língua ou fala muito mal a língua que ensina, contribuindo para a precariedade do ensino de inglês no Brasil. A situação do professor de espanhol, mesmo em se tratando de uma língua tipologicamente próxima, não é muito diferente, como mostra Correia (2007: 67): “o domínio do espanhol demonstrado pelo brasileiro —formado ou em formação nas diferentes universidades do país— ainda se encontra longe de ser adequado ou satisfatório e que um percurso muito grande ainda tem que ser trilhado nesse âmbito”.

No que diz respeito especificamente à formação do professor de português para falantes de outras línguas, a situação é distinta, embora não menos complexa, na medida em que há, no Brasil, apenas dois cursos específicos para a formação desse perfil. Como esses cursos são relativamente recentes, a grande maioria atuante nesse contexto no país ainda é composta de professores de língua materna ou professores de língua estrangeira (inglês, francês) ou ainda falantes nativos do português sem qualquer formação específica. Em contextos de imersão, portanto, considerando os três perfis, a proficiência dos professores não seria, entretanto, equivalente àquela dos professores de inglês que mencionamos anteriormente, embora, como mostraremos mais adiante, deveria envolver outros aspectos.

Em situações de ensino de português como *língua estrangeira*, por outro lado, a problemática é outra. É principalmente nesses contextos que o aluno tem contatos mais limitados com a língua —em geral, consistindo de algumas poucas horas semanais— e, portanto, que a proficiência do professor poderia fazer uma diferença, proporcionando-lhe insumo rico e de qualidade. Na esteira da crescente expansão e internacionalização do português, muitas licenciaturas têm sido abertas, principalmente em países do Mercosul, o que torna ainda mais premente a definição clara de um conceito de proficiência para orientar esses currículos.

Neste artigo, estruturado em quatro partes, além desta introdução, exploro as diretrizes do exame Celpe-Bras como parâmetros para o desenvolvimento da proficiência

do professor de português para falantes de outras línguas. Na primeira seção, abordo brevemente a estrutura do exame Celpe-Bras e as características de seu construto teórico relacionando-as, em seguida, às considerações teóricas e terminológicas acerca do conceito de proficiência. Em outras palavras, aponto elementos do exame que considero potenciais de efeito retroativo para o desenvolvimento da proficiência do professor, relacionando-os, numa terceira parte, com aqueles que a literatura identifica como importantes. Nas considerações finais, aponto para a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

O exame Celpe-Bras²¹: estrutura e características

O exame Celpe-Bras é oferecido duas vezes por ano (abril e outubro) em inúmeros centros credenciados no Brasil e no exterior desde 1998. É obrigatório para os alunos de graduação e de pós-graduação dos convênios do MEC (PEC-G e PEC-PG) que desejam ingressar em universidades brasileiras, assim como para médicos estrangeiros e outros profissionais que queiram revalidar seus diplomas para atuarem no Brasil. Podem candidatar-se ao exame estrangeiros não lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro.

No exame, as quatro habilidades –produção oral e escrita, compreensão oral e escrita– são avaliadas de forma integrada. A parte coletiva, a ser realizada em três horas, é composta por quatro tarefas, duas das quais integram compreensão oral em vídeo/áudio e produção escrita e duas, leitura e produção escrita. A correção é feita por uma comissão *ad hoc*, sob a coordenação da comissão técnica, que se utiliza de uma grade com critérios previamente definidos. Cada tarefa é avaliada por dois avaliadores independentes e inconsistências são discutidas até o ajuste completo da grade, baseado em uma amostra de provas. Depois de iniciada a correção, são consideradas as notas dos dois avaliadores em cada tarefa. Como a parte escrita tem quatro tarefas, cada prova é avaliada por oito corretores diferentes. Possíveis discrepâncias são avaliadas por um terceiro corretor.

A parte individual, por sua vez, com a duração de 20 minutos, é constituída por uma interação face a face a partir de um questionário respondido pelo candidato no ato da inscrição (5 minutos), e por uma conversa em que o candidato expressa opiniões e discute

²¹ Informações adicionais sobre o exame poderão ser obtidas no endereço www.inep.gov.br.

assuntos diversos a partir de 3 elementos provocadores de temas diversos, escolhidos pelo entrevistador de um conjunto de 20 (15 minutos). A parte individual é avaliada por dois examinadores e gravada em áudio para eventuais verificações. Duas avaliações independentes são produzidas, sendo a nota final do candidato a média entre as duas. Enquanto um interage com o candidato e o avalia com o apoio de uma grade holística, o outro se responsabiliza por uma avaliação mais detalhada, conduzida através de uma grade analítica, que contém os seguintes descritores: compreensão, fluência, adequação e variedade no uso de estruturas linguísticas, pronúncia (sons, ritmo e entonação), adequação/variedade lexical e recursos interacionais e estratégicos.

Diferentemente de muitos exames de proficiência em uso, o Celpe-Bras avalia quatro níveis de proficiência através de um único exame: *Avançado superior*, *Avançado*, *Intermediário superior* e *Intermediário*. A obtenção de um ou outro certificado está condicionada a um desempenho global do candidato nas duas partes do exame e em todas as tarefas que as compõem, na medida em que agimos no mundo usando a proficiência que temos, sendo a qualidade e riqueza discursiva e linguística com que conseguimos agir dependente desse nível de proficiência (Scaramucci & Rodrigues 2004). Isso significa que o nível de proficiência do candidato é que irá determinar a forma como poderá engajar-se nas diferentes atividades no mundo, ou seja, com mais recursos ou menos recursos. Juntos, vão co-construir diferentes desempenhos como cumprimento às exigências da tarefa, que vão refletir diferentes níveis de proficiência (Schlatter et al 2009a).

Salientamos que a estrutura do exame, entretanto, não foi assim concebida por acaso. Ela visa operacionalizar um construto em que o foco está no *uso* da língua e não em sua *forma*. Trata-se, portanto, de um exame de *desempenho*, em que se avalia *uso da língua*, “entendida como prática social, culturalmente organizada, em que os sentidos são co-construídos na relação entre sujeitos situados historicamente.” (Scaramucci et al 2008).

Esta visão de língua(gem) será retomada na próxima seção, em que discutiremos o conceito de proficiência da maneira como tem sido entendido na literatura e no exame Celpe-Bras.

O conceito de proficiência e o exame Celpe-Bras

O conceito de proficiência em língua estrangeira, apesar de sua importância na área de Linguística Aplicada, não tem sido entendido e utilizado de forma adequada (vide Scaramucci 2000, para uma discussão mais aprofundada), comprometendo, muitas vezes, resultados de estudos ou limitando a possibilidade de generalização desses resultados. Como causas, podemos salientar confusões terminológicas, dúvidas e divergências quanto à conceituação, descrição e operacionalização do construto.

Entendido como o sinônimo de *conhecimento*, *competência*, *competência comunicativa*, *capacidade linguístico-comunicativa*, *capacidade*, *habilidade*, *competência transicional*, independentemente do significado de cada uma dessas palavras, o termo proficiência é ainda usado, em alguns contextos, com *qualificadores*, em que proficiência comunicativa ou proficiência linguística parecem se referir à *dimensão comunicativa* ou à *dimensão linguística* da proficiência.

Embora, em princípio, associado a exames e de interesse de teóricos da avaliação (L2/LE), o conceito também tem relações estreitas com outras questões teóricas e práticas na área de Linguística Aplicada. Como se refere ao *domínio* ou *controle operacional* de uma língua, muitas vezes como resultado da aprendizagem constitui-se uma *meta*, definida em termos de objetivos ou padrões. Como avaliações de proficiência são usadas como fontes de informação sobre o sucesso/eficiência da aprendizagem e do ensino, não se poderia pensar na implementação de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias sem uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes e o que se espera seja suas contribuições. Não se poderia pensar, por outro lado, em políticas linguísticas ou educacionais para ensino de língua estrangeira ou ainda para programas bilíngues/multilíngues, em políticas para o desenvolvimento e formação do professor nesses contextos sem um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas (Scaramucci 2000).

Entretanto, é importante destacar que embora haja consenso em relação à importância do conceito e ao que se refere (*saber uma língua* ou *ter domínio* sobre ela ou ainda *ter controle operacional* sobre o seu funcionamento), não podemos dizer o mesmo em relação ao que significa *dominar* ou *saber uma língua*, mesmo quando consideramos a literatura específica de ensino de línguas.

Uma reflexão mais cuidadosa, entretanto, nos mostra que *saber uma língua* tem sentidos distintos quando vistos na perspectiva de diferentes visões de linguagem.

Portanto, o que poderia ser considerado uma questão terminológica revela, na realidade, também divergências teóricas a respeito do conceito e a existência de uma variedade de modelos para representá-los, cada um apresentando uma diferente visão de linguagem – geralmente aquela predominante na época em que o modelo foi proposto– e, conseqüentemente, enfatizando diferentes componentes (Scaramucci 2000).

Em uma perspectiva estruturalista, por exemplo, saber uma língua ou ser proficiente significa *ter conhecimentos* sobre ela e *ser capaz de analisá-la* em seus vários componentes (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) e habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita)” (Fries 1945; Lado 1961). Proficiência, nesse caso, refere-se a *domínio dos conhecimentos sobre a língua*.

Outra questão a ser destacada sobre o uso do conceito de proficiência e que pode ser associada à tradição estruturalista tem sido entendê-la como um conceito *absoluto*, de tudo-ou-nada –proficiência única, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal que dispensaria maiores qualificações. Quando dizemos *Felipe é proficiente em português*, acreditamos que todos entendem exatamente o que isso significa. Seria esse mesmo o caso? Que proficiência é essa? Como se configura?

Essa visão de proficiência absoluta tem implicações sérias para a sala de aula pois impede a definição de metas e objetivos que façam a distinção entre níveis que poderão ser alcançados, com implicações também para a formação do professor, como mostraremos mais adiante.

Em perspectivas mais contemporâneas, mais adequado seria pensar em um conceito de proficiência *relativa*, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua (Scaramucci 2000). Em vez de dizermos *Felipe é proficiente em português*, mais informativo e apropriado seria dizer *Felipe é proficiente em português para viver e estudar no Brasil* (uso mais geral); ou *Felipe é proficiente em português para trabalhar no Brasil como guia turístico*; ou *Felipe é proficiente em leitura em português* (uso mais específico); ou *Felipe é proficiente em leitura de manuais técnicos em português* (uso ainda mais específico), e assim por diante. Neste caso, não teríamos uma proficiência única, mas proficiências distintas, definidas a partir da reflexão sobre a natureza da linguagem utilizada em cada contexto específico de uso (domínio): português para negócios, português para turismo, e assim por diante.

Essa é a visão de proficiência, portanto, que fundamenta o exame Celpe-Bras. Nesse caso, ser proficiente significa ser capaz de usar a língua adequadamente em situações sociais específicas e, portanto, refere-se ao domínio de uso propositado e situado da linguagem (Clark 2000), que, por sua vez, pressupõe um domínio também da cultura, vista como “experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade”, que não se restringem a fatos, datas, autores importantes. Ser proficiente pressupõe ser capaz de desempenhar-se adequadamente no mundo através da linguagem (Scaramucci et al 2009b). “Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos” (Brasil 2006^a.5; Brasil 2006b). A cultura é vista como inerente à língua e constitui-se de “formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos” (Brasil 2006a: 5; Brasil 2006b).

A linguagem como uma prática social requer não apenas a manipulação de formas e regras linguísticas, mas também o conhecimento e uso de regras de comunicação para que o desempenho não seja apenas gramaticalmente correto, mas também socialmente adequado. O aprendiz, nesse caso, necessita saber o que dizer, para quem, quando e de que maneira (Scaramucci 1997). Uso, interação e comunicação pressupõem, portanto, ser capaz de lidar com questões relacionadas ao contexto, conhecimento prévio e interpretação.

No exame, essa visão de proficiência ancora-se na noção de gêneros discursivos – embora não explicitada nos manuais do exame– em que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso da linguagem cria enunciados relativamente estáveis, que são chamados de gêneros discursivos” (Bakhtin 2003: 262). De acordo com esse autor, enunciados são produzidos em uma situação comunicativa específica, endereçados a interlocutores específicos, produzidos por alguém que tem um papel específico nessa situação comunicativa; têm um propósito comunicativo específico e são produzidos em um contexto, que também produz sentido (Schlatter et al 2009).

Esse construto de *uso da língua* é operacionalizado em *tarefas*, vistas como convites para o candidato usá-la em diferentes contextos, desempenhando vários papéis com diferentes propósitos, vários interlocutores, diferentes formatos e suportes. A noção

de gênero fornece não apenas os elementos para a elaboração das tarefas, mas também os critérios para a correção. As tarefas envolvem basicamente uma *ação*, como um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*. Para cada tarefa há um propósito comunicativo (escrever para informar, para convidar, discordar), que tem por objetivo um determinado interlocutor (leitores de um jornal, amigo, vizinhos, etc), com um formato (carta de recomendação, receita, etc) a partir de um suporte (*website*, livro, etc). Em cada tarefa há, portanto, sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para informar, discordar), que determina um gênero a ser produzido (carta, panfleto, texto de apresentação), endereçado a um interlocutor (leitores de um jornal, amigo, chefe) de forma a dar ao candidato as condições para produção de sua leitura e escrita, e ao corretor as condições para julgamento adequado do texto produzido. Esses elementos, portanto, são fundamentais e constitutivos da grade de avaliação. O candidato deverá, nesse caso, ser capaz de adequar seu discurso ao interlocutor, propósito comunicativo e gênero (adequação contextual), produzindo um discurso que seja coeso e coerente (adequação discursiva) com riqueza e adequação lexical e gramatical (adequação linguística) (Scaramucci & Schlatter 2008).

Sair-se bem em tarefas dessa natureza significa ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros diversos (entendendo sua organização e propósito), além de posicionar-se e relacionar idéias, adequando a linguagem a situações diversas – capacidades essas não usualmente desenvolvidas pela escola, mas fundamentais para a vida das pessoas e exercício da cidadania, que dependem, antes de tudo, de *letramentos* e não apenas de conhecimentos sobre a língua. As tarefas de leitura do Celpe-Bras pressupõem uma visão de leitura como construção de sentidos, que extrapola a mera decodificação e localização de informações, em que o candidato deverá ser capaz de selecionar, relacionar, refletir e usar as informações para propósitos específicos solicitados pela tarefa.

A proficiência do professor de línguas: definição do domínio

Ao professor atuante no contexto de um exame da natureza do Celpe-Bras, portanto, não basta o conhecimento da gramática e vocabulário da língua-alvo, ou o domínio de conhecimentos sobre a língua, tratada como objeto, reduzida a partes e peças, sem considerar a natureza social da comunicação (Tedick & Walker 1995), como tem sido

a prática em geral no ensino de língua estrangeira. Para que professor possa lidar com as exigências do exame, que pressupõe competências sócio-culturais, pragmáticas, funcionais e discursivas, parece óbvio que terá que saber mais do que usar a língua de forma efetiva em diferentes situações comunicativas. Para que possa ser um *agente de letramento* (Kleiman 2007) e *agente cultural*, que capacidades precisaria desenvolver?

Em um estudo realizado na Austrália, cujo objetivo era o desenvolvimento de um exame de proficiência para professores de italiano e referencial para a formação de professores, Elder (1994) constata que, na falta de definições mais precisas sobre a proficiência do professor de língua estrangeira, os critérios para a seleção ou avaliação dessa proficiência têm sido definidos quantitativamente, em termos de quanto tempo o professor estudou formalmente a língua, e não a partir de uma avaliação das capacidades linguísticas e comunicativas necessárias para que esse professor tenha um desempenho efetivo na profissão. Essa mesma observação pode ser feita em nosso contexto, em que títulos ou certificados obtidos são utilizados. A autora mostra, ainda, que em uma pesquisa realizada naquele país, 40% dos licenciandos investigados consideraram suas experiências na Universidade inadequadas para o exercício da profissão de professores de língua.

Currículos mais condizentes com os contextos de atuação dos futuros professores e instrumentos de proficiência para a seleção e certificação desses profissionais ou ainda para a autoavaliação do professor se beneficiariam grandemente com uma definição mais precisa dessa proficiência. Daí o interesse de teóricos, principalmente da área de avaliação, nessa caracterização.

Algumas dificuldades, entretanto, têm sido encontradas. Uma delas, e talvez a mais importante, tem a ver com especificidade: o que considerar como *proficiência do professor*? Fatores linguístico-comunicativos, apenas? Ou também fatores não linguísticos, ou seja, as competências para ensinar a língua, o que inclui *habilidades pedagógicas e estratégicas*? Estariam ainda envolvidas *habilidades básicas de gerenciamento* da sala de aula?

Outra questão, que ainda tem a ver com especificidade, desta vez em outro nível, diz respeito ao domínio de uso da língua pelo professor. Como se caracteriza a *fala do professor* (*teacher talk*) ou o *discurso de sala de aula*? Embora normalmente tratada como uma proficiência geral, não seria mais bem caracterizada como uma situação de uso com propósitos específicos, nos moldes do que ocorre em outras situações profissionais, como

por exemplo, no turismo ou controle do espaço aéreo? (Douglas 2004). Essa segunda opção é aquela adotada por Elder (1994), o que nos parece condizente com um conceito de proficiência relativo que discutimos na seção deste trabalho.

O argumento para uma proficiência bem desenvolvida se justificaria pela importância atribuída, por muitos autores (Wilkins 1974; Swain 1982; Dulay Burt & Krashen 1982; Ellis 1984) às interações em sala de aula na língua alvo, ou seja, *falar sobre a língua alvo na língua alvo* [...], o que exigiria, por parte do professor, também “conhecimentos de terminologia metalinguística e comando de funções para chamar a atenção para violação de regras e fornecer informações que sejam adequadas ao nível de compreensão do aprendiz” (Elder 1994: 3), indo além, portanto, de ser capaz de comunicar-se oralmente nos assuntos abordados. Para a autora, embora o professor sempre possa recorrer à língua materna, quanto mais funções utilizar na língua alvo, melhor (Elder 1994: 4). Algumas dessas funções são exigentes em termos das demandas que fazem à proficiência do professor, como, por exemplo, explicar determinados processos.

Elder (1994) também ressalta a importância, para os níveis de aprendizagem dos alunos, não apenas da quantidade da exposição na língua-alvo, mas, principalmente, da qualidade do insumo fornecido pelo professor no que se refere às oportunidades que oferece para a produção do aluno. Fazendo referência à Ellis (1984), a autora salienta que alguns tipos de comunicação são mais propícios para essas produções do que outros, recomendando, por exemplo, aqueles *orientados pela estrutura organizacional* (*framework-oriented interaction* –em que a língua é usada no estabelecimento de procedimentos através dos quais a aprendizagem ocorre); ou a *fala orientada para a mensagem* (*message-oriented talk* –que focaliza o ensino do conteúdo que é parte do currículo); ou ainda, a *fala orientada para a atividade* (*activity-oriented talk* –cujo objetivo seria promover comportamentos dos alunos que resultam em produções não verbais).

Ainda tendo por base a literatura em aquisição de segunda língua em sala de aula, Elder (1994) procura identificar as características da fala do professor que *parecem* contribuir positivamente para a aprendizagem em segunda língua, uma vez que ainda há poucas evidências que realmente comprovem sua eficiência. São elas: a) capacidade de usar a língua-alvo como objeto de instrução, dependente da reflexão para descrevê-la e explicá-la; b) capacidade de modificar o insumo da língua-alvo para torná-lo

compreensível ao aprendiz, o que significa uso de um vocabulário mais restrito, predomínio de itens lexicais de alta frequência, menor incidência de expressões idiomáticas e utilização de enunciados mais curtos e sintaticamente menos complexos nos níveis iniciais; maior incidência de expressões de comandos, pausas frequentes, fala mais pausada e clara articulação (Hatch 1983), características essas semelhantes à *fala para estrangeiros* (*foreigner talk*), assim como modificações na estrutura interacional da conversação e não apenas ajustes linguísticos (Larsen-Freeman & Long 1991); e c) capacidade de produzir insumo bem-estruturado, ou seja, com precisão gramatical e boa pronúncia, visto como significativo na inteligibilidade da produção oral do aprendiz e na qualidade do insumo. Larsen-Freeman (1976) e Long (1981) mostram a relação entre a frequência de características gramaticais no insumo do professor e os níveis de precisão na produção do aprendiz. A sinalização aos aprendizes dos desvios em sua fala tem um efeito positivo na precisão de sua produção.

Além de discutir essas características de fala do professor que parecem contribuir para situação de aprendizagem, Elder também apresenta um inventário de tarefas/atividades/funções realizadas na língua-alvo que caracterizariam o *domínio de uso de língua* pelo professor (vide Anexo 1). Esse levantamento foi feito a partir da observação da prática docente e de discussões com professores cujo desempenho profissional é experiente e competente. Essas funções, envolvendo as quatro habilidades, foram agrupadas em três categorias baseadas no arcabouço teórico de interações de sala de aula desenvolvido por Ellis (1984). As interações foram classificadas em duas categorias: aquelas envolvendo objetivos pedagógicos, o que incluiu os três tipos de interação mencionadas acima (orientadas pelo meio, pela mensagem e pela atividade) e interações que servem para criar uma estrutura organizacional dentro da qual o ensino pode ocorrer. Além disso, também foi criada uma categoria para uso da língua fora da sala de aula. Embora na sala de aula o foco maior seja na proficiência oral do professor, observamos também a necessidade da escrita e da compreensão oral e escrita para atividades de preparação para as lições, tais como assistir programas da TV e internet, assistir filmes, fazer traduções, ler livros e artigos, fazer perguntas em eventos na área, entre outros. Daí a necessidade de desenvolvimento da capacidade de construir sentidos em leitura em textos de gêneros diversos, entendendo sua organização e propósito, extrapolando a mera decodificação e localização de informações. Em outras palavras, o professor deverá ser um leitor crítico, da mesma forma que alguém capaz de redigir textos de gêneros diversos

entendendo sua organização e propósito, relacionando ideias e posicionando-se em relação a elas.

Pensando em contextos de ensino de português para hispanofalantes, seria importante adicionar algumas capacidades à lista de Elder (1994): ser capaz de perceber o grau de proximidade entre as línguas –as diferentes maneiras de organização de cada uma delas que se escondem atrás do que parece ‘igual’ ou ‘quase igual’—, o efeito que essa proximidade tem sobre a representação língua fácil/difícil, assim como o papel da língua materna no processo de ensino e aprendizagem (PCN’s 2006); e, conseqüentemente, a capacidade de ressaltar o que é próximo para incentivar a motivação e o que é distante para não levar à fossilização, desmistificando a crença de que aprender português é aprender uma lista de palavras que simplesmente podem ser traduzidas do espanhol. O que diz Celada em relação à aprendizagem do espanhol por brasileiros também poderia também ser dito em relação à aprendizagem do português por falantes de espanhol: “É preciso entender a sua maneira singular de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros” (Celada 2000, *apud* PCNs 2006: 129).

Considerações finais

A formação do professor tem sido responsabilizada (e com razão) por grande parte das mazelas de nosso ensino. Nos últimos anos, muitos estudos têm sido centrados no professor e em sua formação, vista como deficitária não apenas pela falta de reflexão sobre ensinar/aprender, mas, principalmente, pelo nível de proficiência na língua que ensina, o que lhe causa insegurança, com prejuízo para o gerenciamento das aulas, comprometimento de sua qualidade e níveis baixos de proficiência dos alunos.

A formação de professores de segunda língua e língua estrangeira e também de língua materna em geral não tem dado a atenção merecida a discussões sobre visão de língua(gem) e nem muito menos, em muitos casos, capacitado o professor para ser um usuário competente e lidar com as complexidades de uma prática focalizada no uso da língua como prática social. Sem essa formação, o professor dificilmente poderá mudar sua linguagem e, conseqüentemente, sua prática em sala de aula.

Meu objetivo, neste trabalho foi iniciar uma discussão, que considero essencial – se o que queremos é dar um salto qualitativo e não apenas a manter o *status quo* (Elder

1994) na formação do professor de língua estrangeira– sobre as características da proficiência desse profissional a partir dos fundamentos teóricos do exame Celpe-Bras, que pode ser usado como parâmetro não apenas para o ensino e avaliação em sala de aula, mas, principalmente, para a formação do professor de português língua estrangeira.

Estudos adicionais, entretanto, em contextos diversos, fazem-se necessários, a partir da observação da prática de sala de aula de professores experientes e bem sucedidos para que possamos confirmar e especificar ainda mais o domínio da proficiência do professor, de forma a oferecer contribuições para a elaboração de currículos e programas de formação do professor. Não podemos ignorar, nesses estudos, a importância do contexto, das diretrizes que o estruturam e, principalmente, das crenças e valores dos professores.

Referências bibliográficas

- Alderson, C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics* 14. pp. 115-129.
- Bailey, K. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, n. 13. pp. 257-279.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2006a). Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília: MEC.
- Brasil (2006b). Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília, MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2001). Parecer CNE/CP nº 492/2001, de 03 de abril. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Filosofia, Geografia, Serviço Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2012.
- Celada, M. T. (2000). Acerca del error por el portuñol. *Revista Tsé Tsé*, Buenos Aires, v. 7/8. pp. 262-264.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: washback on teacher perspectives and actions. *Teaching and teacher education*, 15 (3). pp. 253-271.

- Cheng, L., Watanabe, y & Curtis, A. (eds), (2004). *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Clak, H. (2000). O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, 9. pp. 49-71.
- Douglas, D. (2004). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: University Press.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Elder, C. (1994). Performance testing as benchmark for lote teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol. 3 (1). pp.1-25.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Prentice Hall.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: a second language perspective*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul: *Signo* 32 (53). pp. 1-25.
- Lado, R. (1961). *Language testing the construction and use of foreign language tests: a teacher's book*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Long, M. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31 (1). pp. 135-157
- Marcelino, R.G. (2010). A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras. 2010. Dissertação (Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, bolsa CAPES
- Scaramucci, M. V. R e Schlatter, M. (2008). Certificate of proficiency in Portuguese as FL: impact in Brazil and overseas. Comunicação apresentada na Terceira Conferência da ALTE, Cambridge, 10 a 12 de abril. Cambridge, Reino Unido.

Scaramucci, M.V.R. (1997). Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira. Em Almeida Filho, J.C.(org), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores. pp. 75-88.

Scaramucci, M.V. R. (2000). Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 36. pp. 11-22.

Scaramucci, M.V.R. (2002). Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 2, vol.1. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. pp 61-81.

Scaramucci, M.V. R. (2004a). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43 (2). pp. 203-226.

Scaramucci, M.V. R. (2004b). Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact of teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. Comunicação apresentada no Language Testing Research Colloquium, Temecula, Califórnia, USA.

Scaramucci, M.V. R. (2008). O exame Celpe-Bras em contextos hispanofalantes: percepções de professores e candidatos. In: Wiedemann, L. and Scaramucci, M.V.R. (eds.). *Português para falantes de espanhol – ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Scaramucci, M.V.R. & Rodrigues, M.S. (2004). Compreensão (oral e escrita) produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos hispano-falantes. Em Antonio Simões, Ana Maria Carvalho e Lyrís Wiedemann(Orgs.) *Português para falantes de espanhol - artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores. pp. 126-144.

Schlatter, M, Scaramucci, M. V. R, Prati, S. e Acuña, L. (2008). Celpe-Bras and CELU proficiency exams as political acts in Brazil and Argentina. Comunicação apresentada na Terceira Conferência da ALTE, 10 a 12 de abril. Cambridge, Reino Unido.

Schlatter, M, Scaramucci, M. V. R, Prati, S. e Acuña, L. (2009a) CELPE-Bras e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: Zoppi Fontana, M. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: RG Editora.

Schlatter, M.; Garcez, P. M.; Scaramucci, M. V. R. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3. pp. 345-378.

Swain, M. (1982). Bilingualism without tears. In Clarke, M. & Hindscombe, J. (eds.) *On Tesol '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. p 35-46. Washington, DC: Tesol.

TEedick, DJ & Walker, CL. (1995). From theory to practice: How to prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28, 4. pp. 499-517.

Wilkins, D. A. (1974). *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

Anexo 1

Lista de tarefas do professor de LE (Elder 1994: 7, 8, 9)

1. Interação envolvendo objetivos pedagógicos básicos	Macro-habilidades
1.1 interações direcionadas ao meio (o objetivo principal é ensinar a língua-alvo)	
1.1.1 apresentar a língua-alvo	
escrever poemas, músicas, sentenças, frases para ficar em exposição (lousa, cartaz, quadro de avisos)	Escrever
ler em voz alta palavras ou frases da lousa	Ler/Escrever
ditado	Ler/Falar
cantar música, recitar poemas	Falar
fazer dramatizações (<i>role play</i>) com um aluno	Falar
1.1.2 fornecer informações sobre a língua-alvo	
ênfasis terminações verbais, palavras/ frases na lousa	Escrever
apontar erros, uso inapropriado da língua	Falar/Escrever

escrever comentários sobre a qualidade do trabalho apresentado	Escrever
fornecer explicações gramaticais	Falar/Escrever
explicar significados de palavras, frases, fornecer sinônimos	Falar/Escrever
soletrar palavras, frases	Falar
conjuguar verbos	Falar/Escrever

1.2 interações direcionadas à mensagem

(o objetivo principal é ensinar o conteúdo do currículo escolar)

categorizar: plantas, animais, comidas	Falar
explicar processos: a digestão, o ciclo de vida de uma borboleta, etc.	Falar
apresentar informações sobre os aspectos culturais do país da LE	Falar
descrever figuras diagramas: partes do corpo, animais, etc.	Falar/Escrever
contar/ler histórias em voz alta	Ler/Falar

1.3 interações direcionadas à atividade

(o objetivo principal é fazer com que a ação dos alunos resulte em uma produção não-verbal)

dar instruções para um jogo	Falar
dizer aos alunos como fazer algo: um modelo de avião, por exemplo	Falar

2. interação envolvendo objetivos estruturais

(o objetivo principal é estabelecer uma estrutura organizacional para as aulas através de um conjunto de procedimentos)

Macro-habilidades

dar instruções (indivíduos ou toda a classe) sobre a rotina da sala de aula	Falar
disciplinar alunos: advertência, indicação de comportamento inapropriado	Falar
explicar as tarefas a serem feitas	Falar
explicar sobre as exigências referentes à tarefa de casa, a data de prova, entrega de trabalho, empréstimo de livro na biblioteca	Falar

fazer perguntas aos alunos para ter certeza sobre o entendimento do que deve ser feito	Falar
responder às perguntas dos alunos ou pedidos de esclarecimento sobre dúvidas	Ouvir/Falar
reformular a frase, simplificar explicações e instruções para facilitar a compreensão	Ouvir/Falar
3. uso da língua-alvo fora do contexto escolar	Macro-habilidades
3.1 preparação da aula	
selecionar textos apropriados (gravados ou escritos) para serem usados em aula	Ler/Ouvir
consultar dicionários, enciclopédias	Ler/Ouvir
preparar apostilas (explicações gramaticais, listas de vocabulário);	Ler/Escriver
perguntas sobre a compreensão oral ou escrita do material selecionado	Ler/Escriver
adaptar textos autênticos reduzindo-os de tamanho, simplificando vocabulário e reformulando estruturas complexas	Ler/Escriver
preparar cartões para atividades de dramatização (role play)	Escriver
transcrever um texto a partir de uma gravação somente em áudio ou em áudio e vídeo	Ouvir/Escriver
3.2 interação com os membros da comunidade escolar	
conversar com os alunos individualmente sobre o seu progresso ou dificuldade	Falar
escrever resenhas sobre peças, livros ou filmes na revista escolar	Escever
3.3 desenvolvimento profissional	
ler livros, jornais e publicações da área na língua-alvo	Ler
ouvir programas de rádio e assistir filmes na língua-alvo	Ouvir
participar de conferências que abordem aspectos pedagógicos e culturais na língua-alvo	Ouvir/ Escrever
fazer perguntas na língua-alvo em eventos da área de atuação	Ouvir/Falar

Ana María Morra

*Evaluación y certificación en ELE: Certificado de Español, Lengua y Uso*²²

Universidad Nacional de Córdoba
anamorra@gmail.com

Resumen

La adopción de principios del enfoque comunicativo en la evaluación del dominio de lenguas extranjeras ha significado un giro trascendente en las prácticas en el área. Del acento puesto en el pasado en el error léxico-gramatical se ha pasado a la valoración de la capacidad de usar el idioma de una manera efectiva para interactuar con otros oralmente o por escrito en contextos sociales, académicos y laborales. Actualmente, en la evaluación y certificación del dominio de una lengua extranjera se enfatiza más lo que es capaz de hacer el hablante en estas situaciones que en las fallas y deficiencias de su desempeño lingüístico. El examen que se acredita mediante el Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) se inserta en este paradigma. Es respaldado por un consorcio de veintiocho universidades nacionales argentinas y ha sido reconocido y avalado por el Ministerio de Educación de Argentina. En este trabajo se presenta el examen y se proporcionan datos actualizados de los solicitantes, las sedes y actividades académicas que lo tienen por objeto.

Introducción

La naturaleza de la evaluación en lenguas segundas y extranjeras ha cambiado de manera sustancial en los últimos veinticinco años como resultado del creciente interés en optimizar la acreditación del dominio de una lengua extranjera, nuevas perspectivas teóricas que reconocen la complejidad del lenguaje y el desarrollo de metodologías de evaluación más sofisticadas que incorporan principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hoy se parte de una concepción de evaluación como la valoración de la capacidad de un hablante para comunicarse con interlocutores determinados en situaciones concretas, similares a las de la vida real. Se presta especial atención a la capacidad del candidato para cumplir con los requisitos de la tarea asignada antes que al número de errores que llegue a cometer o las deficiencias que se observen en su actuación.

²²La presente es una versión modificada y actualizada en abril de 2012 del artículo CELU: Certificado de Español, Lengua y Uso, publicado en la revista *Signos Universitarios Virtual*, ISSN 1852-1045, Año VIII, N° 1, <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Morra.pdf>

El examen que se acredita mediante el Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) responde a esta visión renovada. El CELU avala la capacidad de un hablante de español como lengua segunda o extranjera de usar el idioma de una manera efectiva a fin de interactuar con otros oralmente o por escrito en situaciones sociales, laborales o académicas. Es inherente al certificado el concepto de adecuación de la lengua en uso, vale decir, la noción de que el hablante pueda expresarse de la manera más adecuada a cada situación comunicativa.

En este trabajo se presenta el examen y los niveles de certificación del CELU, se proporcionan datos actualizados de los solicitantes y sedes, y se hace referencia a actividades académicas que lo tienen por objeto.

Tipo de examen y niveles de certificación

Para la evaluación de lenguas extranjeras existen distintos tipos de pruebas, según el propósito que se persigue (lo que se intenta medir) y las actividades propuestas. El CELU es un examen de desempeño y de habilidades integradas. Como examen de dominio, el CELU evalúa la capacidad general de un candidato de usar la lengua en situaciones comunicativas que emulan tareas de la vida real, tanto por las tareas propuestas como por la respuesta esperada. Como el presupuesto es que la muestra del desempeño de un candidato en la evaluación servirá para hacer inferencias sobre su actuación futura en la vida real, es importante recordar que esta se toma como un indicador del potencial comportamiento del solicitante en tareas similares o relacionadas en el mundo real. Por esta razón, McNamara (2000) y Shaw y Weir (2007) expresan su preocupación acerca de la autenticidad de un examen de desempeño porque, si bien las tareas que el candidato realiza son relativamente realistas, no son muestras del comportamiento real sino que están diseñadas para que pueda realizarse una generalización de las capacidades que se quiere evaluar.

Según se dijo más arriba, la adopción del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras provocó una renovación de los criterios de evaluación. De un énfasis en el conocimiento de la gramática y el léxico, se pasó a la valoración del uso de ese conocimiento lingüístico en situaciones comunicativas. El examen CELU se inserta en este paradigma, proponiendo tareas en las que intervienen diversas habilidades lingüísticas. Por esta razón, es una evaluación de destrezas integradas, esto es, en lugar de enfocar la evaluación de aspectos aislados y descontextualizados del sistema formal de la

lengua (*discrete points testing*), requiere la comprensión y producción de textos completos o segmentos extensos de discurso en situaciones específicas.

Con una sola prueba escrita y oral se evalúa en qué grado el candidato puede cumplir con las tareas lingüísticas que se le proponen. Según su desempeño, puede alcanzar los niveles Básico, Intermedio o Avanzado. Sólo se certifican estos dos últimos, con una mención de distinción en cada nivel (bueno, muy bueno, excelente). El nivel Básico no se certifica pues no representa el grado de dominio necesario que permita acreditar la capacidad para realizar estudios universitarios o para desenvolverse en ámbitos laborales. Prati (2010) describe los niveles acreditados por el CELU de la siguiente manera:

El nivel *Intermedio* equivale al de un usuario que puede desenvolverse en español oral y escrito con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y laborales simples. También puede iniciar cursos de nivel universitario. Puede tener dificultades para enfrentar contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Este nivel es comparable al *B1+/B2* del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y al *Advanced Low* del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). El nivel *Avanzado* equivale al de un usuario que se desempeña en español oral y escrito de manera cómoda y espontánea en una amplia gama de situaciones sociales, con corrección y propiedad, tanto en el ámbito laboral como el ámbito académico. Este nivel es comparable al *C1/C2* del MCER y al *Superior* del ACTFL.

Desde la primera convocatoria el 10 de noviembre de 2004 hasta abril de 2012, rindieron el examen 2.904 candidatos y obtuvieron el certificado CELU 1.987 solicitantes. Del total de candidatos que rindieron, el 13% obtuvo el nivel avanzado, el 56% el intermedio, el 29% el básico, nivel que no se certifica, y el 2% no aprobó. (Figura 1).

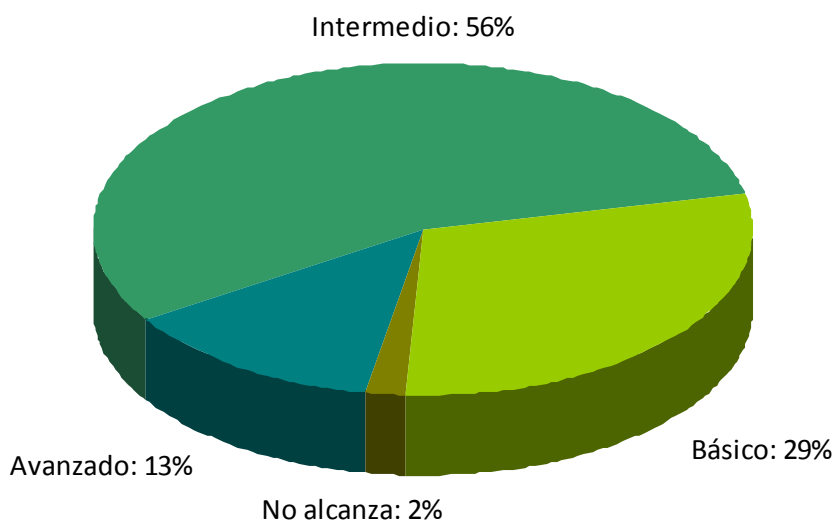


Figura 1: Niveles alcanzados en el examen CELU en el periodo noviembre 2004-abril 2012.

Estructura del examen y materiales

El examen consta de una sección escrita de tres horas y una oral de quince a veinte minutos de duración. En la sección escrita los candidatos realizan tareas de escucha, lectura y escritura de textos con destinatarios específicos y propósitos similares a los del uso de la lengua en la vida real. Los textos presentados y los que se solicitan pueden involucrar diferentes géneros discursivos y registros. En la sección oral el profesor y el candidato se presentan en un breve intercambio inicial; a continuación el candidato elige una de dos láminas que se le ofrecen para hacer una breve exposición y, por último, el candidato y el examinador dialogan en un juego de rol que está relacionado con el tema de la lámina elegida.

Todos los textos propuestos son auténticos²³ y están formulados en la lengua empleada en medios periodísticos, académicos y laborales. Las respuestas orales y escritas de los candidatos son evaluadas en función de su efectividad y adecuación comunicativa. Por ejemplo, si se solicita la escritura de una carta de opinión acerca de una noticia y dirigida a la sección Carta de Lectores de un diario, se espera que el candidato incluya los

²³ Cabe aclarar que en algunos casos, los textos presentados han tenido alguna intervención, por ejemplo, el recorte u omisión de algún segmento dada la extensión del original. En ningún caso se emplean versiones adaptadas o simplificadas de los originales.

datos necesarios de la noticia para que el texto sea comprensible, exprese su opinión con las formas lingüísticas más adecuadas y la fundamente con argumentos pertinentes (*Certificado de Español Lengua y Uso* 2011).

Preparación y corrección del examen

El examen es elaborado por un equipo de redactores, armado y supervisado por la Comisión Académica del Consorcio Interuniversitario ELSE y administrado por docentes capacitados en cursos y talleres destinados a tal fin. En las universidades nacionales argentinas y en las instituciones que son sede en el exterior se conforman equipos con el objeto de elaborar un examen confiable y mantenerlo estandarizado en su aplicación. La sección oral del examen es evaluada por dos profesores que conforman una mesa y que asignan un puntaje utilizando bandas holísticas de nivel y grillas analíticas que describen el uso esperado de la lengua. En cuanto a la sección escrita, se evalúa en comisiones *ad-hoc*, que se reúnen para consensuar el nivel logrado por el candidato. Cada texto es leído por dos examinadores. Siendo cuatro los textos, puede decirse que las pruebas son leídas como mínimo por ocho evaluadores, a los que se suman los examinadores del oral a fin de acordar un nivel total final. Los certificados CELU llevan la firma del rector de una de las universidades del Consorcio ELSE y la de la Secretaria Ejecutiva, y el sello del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Perfil de los solicitantes del certificado

Edad, estudios, situación laboral

La mayoría de los solicitantes (58%) son extranjeros, de entre 22 y 35 años, estudiantes universitarios, residentes temporarios en el país por razones de estudio, quienes necesitan presentar una certificación de su conocimiento del español en las universidades de origen. Proviene de carreras en Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud, Informática, Artes, Publicidad, Turismo y otras.

Un segundo grupo está integrado por profesionales y empleados que se desempeñan en empresas internacionales, embajadas, ministerios y otros lugares de trabajos en los cuales se solicita certificación de conocimiento del español.

En menor proporción está el grupo de extranjeros que residen por un tiempo en la Argentina sin un trabajo específico o sin estar inscriptos en programas universitarios, y resuelven volver a su país de origen. Antes de partir solicitan el certificado para presentarlo eventualmente en el futuro.

País de origen y lengua materna

Casi la mitad de los solicitantes son de origen brasileño, le siguen con porcentajes similares los estudiantes de habla inglesa y alemana. Otras procedencias están representadas en menor proporción (Figura 2)

Razones para solicitar el certificado

Prati (2004) subrayaba en su presentación en el *III Congreso Internacional de la Lengua Española* que, para muchos de los solicitantes, el certificado cumple la función de “cerrar una etapa” o “concluir una experiencia” en lugar de ser una “llave” que permita iniciar una trayectoria educativa, académica o laboral. En la actualidad, se observa que gana terreno el sentido de “puerta de acceso” del certificado CELU. El interés de universidades, instituciones y empresas brasileñas que requieren una certificación de conocimiento de español otorgada por países hispanohablantes del MERCOSUR aumenta día a día dado el creciente intercambio de estudiantes y profesionales entre estos países que deben acreditar un dominio avanzado de la lengua.

A esto se debe añadir un fenómeno de la última década en las universidades argentinas: la creciente solicitud de ingreso de alumnos internacionales con el objetivo de realizar estudios de grado y postgrado y la consecuente necesidad de las instituciones de asegurarse que los estudiantes no hispanohablantes tengan un nivel intermedio o avanzado de dominio del español al ser inscriptos. Desde el 1º de abril de 2011 en la Universidad Nacional de Córdoba es requisito indispensable la aprobación del CELU para ingresar a carreras de grado y postgrado y para la reválida de títulos extranjeros (RHCS N° 1490/10). Disposiciones similares se han adoptado en la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad de Buenos Aires. Otras universidades nacionales argentinas proyectan medidas en este sentido.

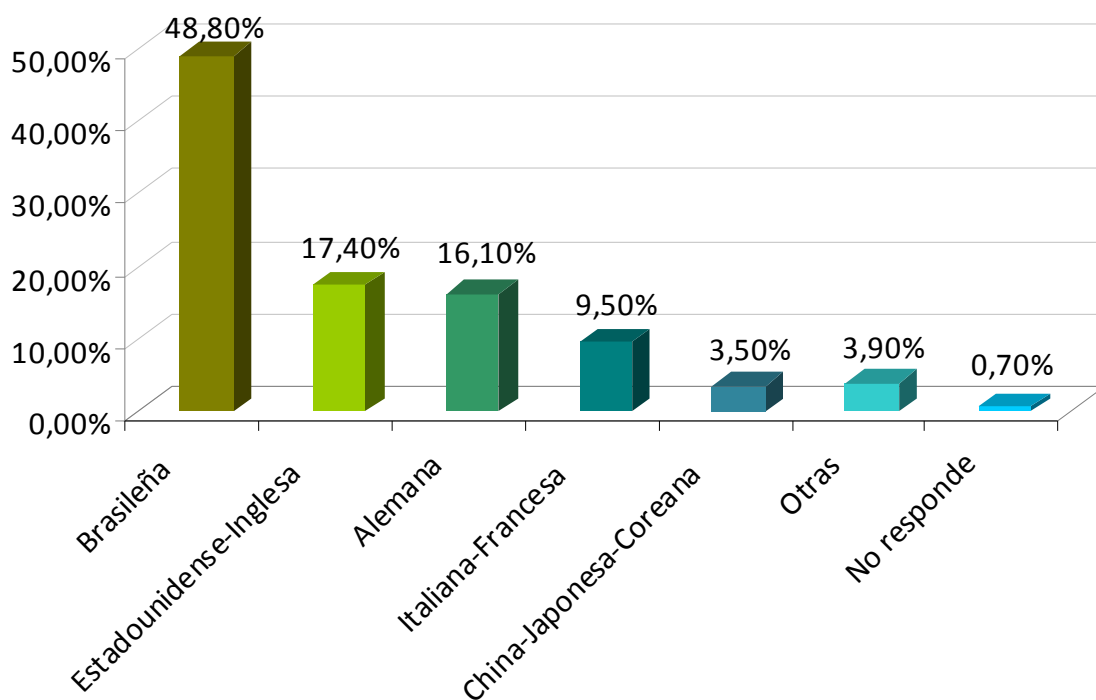


Figura 2: Lengua materna de los solicitantes.

La trayectoria del CELU

La primera convocatoria al examen CELU se hizo en noviembre de 2004 y el Certificado Español, Lengua y Uso fue reconocido oficialmente el año siguiente. Desde entonces se ha recorrido un largo camino que marca una tendencia de franco crecimiento.

En diciembre de 2001, por Resolución N° 919 del Ministerio de Educación y Resolución N° 3164 del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, se aprobó el documento “Lineamientos de la evaluación de conocimiento y uso del español como lengua extranjera”. El 15 de noviembre de 2001 se había celebrado el Convenio N° 395 entre el Ministerio de Educación de la Nación y tres universidades nacionales argentinas: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Litoral. Por este acuerdo, estas universidades se comprometían a conformar un consorcio interuniversitario con el objetivo de implementar la evaluación del conocimiento y uso del español como lengua extranjera según los lineamientos de la resolución referida precedentemente. El 3 de junio de 2004, las citadas universidades suscribieron el convenio del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera. Por Resolución N° 28/05

del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se otorgó validez nacional y reconocimiento oficial al Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU), expedido por el consorcio. En 2006 las universidades integrantes del Consorcio invitaron a las demás universidades nacionales a participar del mismo. El 19 de febrero de 2010, con objetivos ampliados y nuevos integrantes, se firmó el convenio constitutivo del Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (Consorcio ELSE). Ese mismo año el CELU fue declarado de interés educativo y cultural por el Senado de la Nación.

En 2004 el examen se tomó en cuatro sedes (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Litoral, Universidad de Buenos Aires y Río de Janeiro), hoy suman treinta y una entre Argentina, Brasil y Europa²⁴ (Figura 3). En la actualidad se proyecta la administración del examen en los EEUU., China, Dinamarca, Holanda y Austria.

Las convocatorias anuales también se han incrementado de una en 2004 hasta seis a partir de 2010 y el número de inscriptos por año pasó de 282 candidatos en 2004 a 685 en 2011 (Figura 4). En las dos tomas extraordinarias del presente año (enero y abril de 2012) se han registrado 110 inscriptos.

²⁴ En Argentina: Universidad de Buenos Aires, Universidades Nacionales de Córdoba, Litoral, Cuyo, Comahue, Centro de la Provincia de Buenos Aires, San Martín, La Pampa, La Plata, Mar del Plata, Río Cuarto, Río Negro, San Luis, del Sur, Villa María, Catamarca, Lomas de Zamora, Quilmes. En Brasil: Universidades de Campinas, Federal de Santa María, San Pablo, Brasilia, Porto Alegre, Salvador de Bahía, Belo Horizonte, Fortaleza, Foz y los Institutos Culturales Brasil Argentina de Río de Janeiro y Curitiba. En Europa: en París y Berlín.

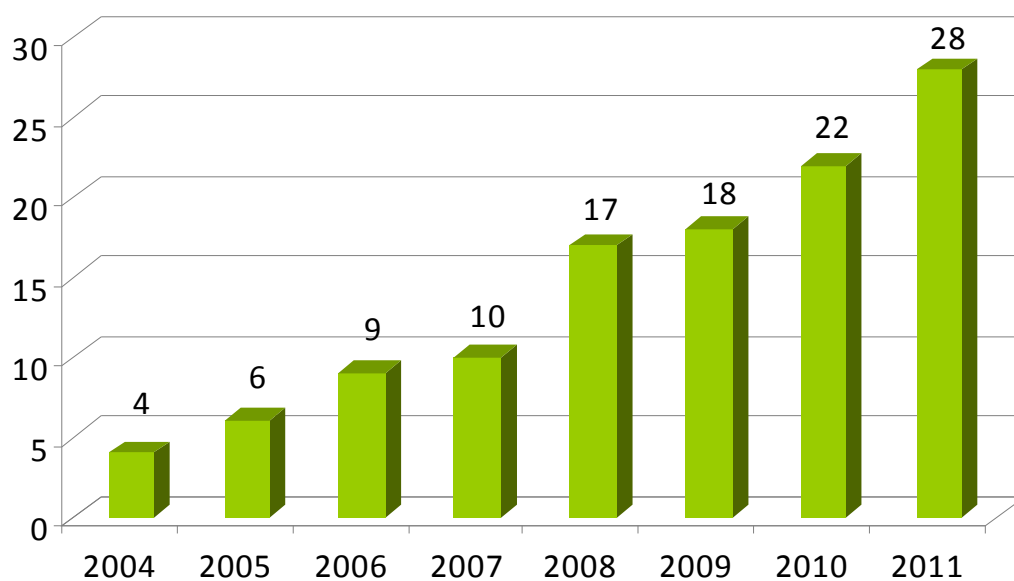


Figura 3: cantidad de sedes del examen CELU por año.

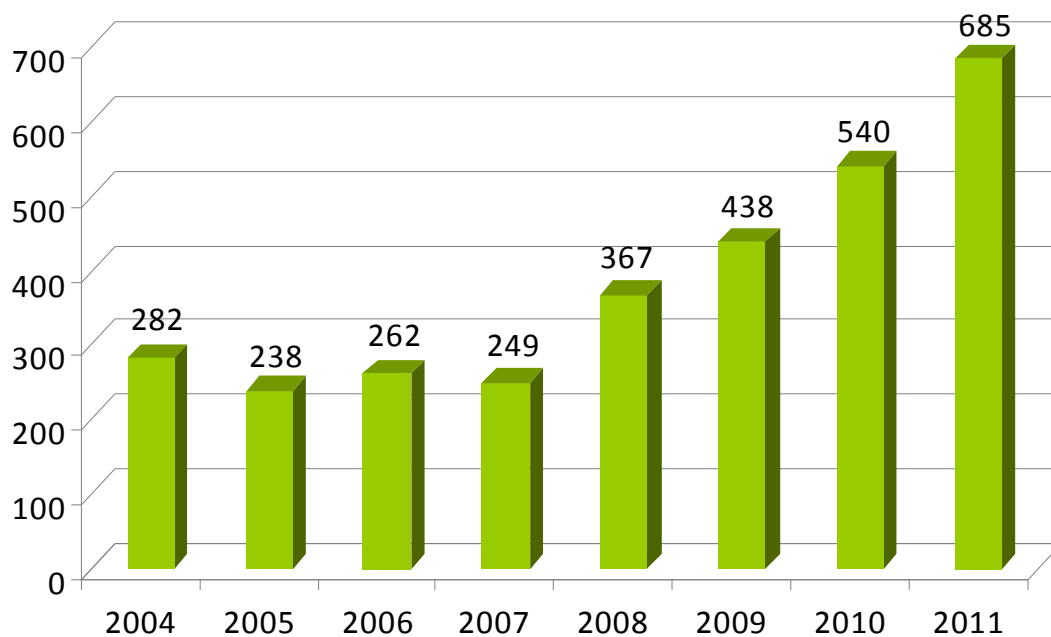


Figura 4: cantidad de inscriptos en el examen CELU por año.

Apoyo académico

El CELU cuenta con el respaldo del Consorcio ELSE, integrado en la actualidad por

veintiocho universidades nacionales argentinas.²⁵ El consorcio fue creado “con el propósito de contribuir a una política lingüística y educativa regional que promueve la valoración de la diversidad y reconoce la importancia de los códigos interculturales”.²⁶ Tiene como metas centrales la enseñanza y evaluación del español como lengua segunda y extranjera, la capacitación docente, la investigación, la promoción de cursos de postgrado y la producción de materiales didácticos.

Para la consecución de estos fines, cuenta con el apoyo de personal administrativo y de gestión de las universidades que integran el Consorcio; docentes e investigadores de Argentina, Brasil y Alemania, y equipos de los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina.

Impacto regional

Los exámenes en lengua extranjera constituyen poderosos instrumentos tanto de inclusión como de exclusión social al facilitar o impedir el paso en etapas de transición en la vida de muchas personas. Su influencia para determinar las oportunidades laborales y educativas de un individuo y definir el prestigio de las instituciones y sus docentes impacta no solo en el aprendizaje sino también en las prácticas en el aula, en la formación de docentes y evaluadores y en el diseño de políticas sociales y educativas (McNamara 2000, McNamara y Roever 2006).

Los propósitos de acercamiento intercultural e integración regional del Consorcio se van plasmando paulatinamente a través de la internacionalización de los estudios universitarios en el país, una creciente movilidad estudiantil y una mayor demanda exterior de cursos específicos para ser acreditados por el CELU. Esta situación ha dado como resultado un incremento en la oferta de programas de capacitación docente, la producción de nuevos materiales didácticos, el desarrollo de trabajos de investigación originales en el área y la realización de encuentros académicos organizados por las universidades miembro del Consorcio con el objetivo de profundizar la reflexión y socializar experiencias y resultados de investigación en el área de evaluación de ELSE.

²⁵ Universidad de Buenos Aires, Universidades Nacionales de Catamarca, Centro de la Provincia de Buenos Aires Comahue, Córdoba, Cuyo, Entre Ríos, General Sarmiento, La Matanza, Lanús La Pampa, La Plata, La Rioja, Litoral, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Quilmas, Río Cuarto, Río Negro, Salta, San Juan Bosco, San Luis, San Martín Sur, Tres de Febrero, Tucumán y Villa María.

²⁶ http://www.celu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=65

Con este fin, desde el año 2005 se han realizado seis coloquios CELU, en los que se han abordado las siguientes temáticas: investigaciones en evaluación de español como lengua segunda y extranjera e impacto de esta evaluación, internacionalización de las prácticas evaluadoras, evaluación y certificación en relación a procesos regionales, el CELU como punto de partida y meta en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera.²⁷

Un análisis de las conclusiones de los coloquios CELU revela que el debate se ha desplazado gradualmente desde una preocupación inicial por los marcos teóricos y conceptos clave que subyacen e informan la preparación y toma de exámenes en lengua extranjera hacia una inquietud por el encuadre social de las prácticas evaluadoras. Sin dejar de lado el interés por el diseño del CELU y los estándares de calidad, el VI Coloquio (agosto de 2011) centró su atención en el rol que cumple una prueba de las características de este examen en los procesos de enseñanza y la capacitación docente y su impacto en la adopción de políticas lingüísticas regionales. La elección de esta temática para dicho encuentro pone en evidencia el hecho de que la medición de los aprendizajes lingüísticos no se entiende como una actividad exclusivamente científica y técnica sino que se intenta promover una práctica examinadora socialmente responsable. Esta perspectiva supone una consideración de la responsabilidad crucial en la elaboración y el monitoreo de la implementación de los exámenes para asegurar los efectos buscados en la aplicación de las pruebas y minimizar las consecuencias no deseables. La comunidad ELSE que convoca a los Coloquio CELU entiende que la evaluación en lengua extranjera, como la lengua misma, no puede ser aislada del contexto socio-político en el cual se encuadra y por, lo tanto, eligió proponer esta temática para el último coloquio.

Referencias bibliográficas

Archivo del Examen de Español CELU, Consorcio Interuniversitario ELSE (2012). Fecha de consulta: 26 de abril.

²⁷ http://www.celu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=65

Certificado de Español Lengua y Uso. (2011). Extraído 4 de abril de 2011, de <http://www.celu.edu.ar/general/formato>

McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: OUP.

McNamara, T. y Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden, MA & Oxford: Blackwell.

Prati, S. (2004). La certificación de la competencia lingüística de ELE en la Argentina, necesidades y desarrollos. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario, Argentina, noviembre de 2004.

Prati, S. (2010). Certificado de Español Lengua y Uso. *VI Reunión del Consejo Académico del SICELE*, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, 24 de noviembre.

Shaw, S., y Weir, C. (2007). *Studies in language testing. Examining writing. Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: CUP.

Elena Ortiz Preuss

La expresión oral en la enseñanza del español en Brasil

Universidade Federal de Goiás
elena.ortizp@yahoo.com.br

Resumen:

En este trabajo, desde una perspectiva cognitivista de procesamiento de la información, tenemos la intención de analizar la complejidad inherente al proceso de producción del habla en Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)²⁸ y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la expresión oral para el Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Brasil. Eso se llevará a cabo por medio del análisis de un libro didáctico indicado por la *Guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, Brasil, 2012) para el español en la escuela secundaria y de las recomendaciones que figuran en los documentos oficiales que guían la enseñanza, a saber: *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental* (PCNEF, Brasil, 1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio* (PCNEM, Brasil, 2002), y *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, Brasil, 2006). Los análisis se hacen mediante la observación de si las prácticas propuestas abarcan el modo de funcionamiento del aparato cognitivo involucrado en la producción del habla en L2/LE.

Introducción

El desarrollo del habla es uno de los objetivos principales de quienes se dedican al aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en los contextos regulares de enseñanza de idiomas, se dedica gran parte de la labor pedagógica al estudio de las estructuras de la lengua (gramática y vocabulario, por ejemplo) y, a menudo, al discurso oral se le considera como una consecuencia de este aprendizaje, no como una habilidad con características específicas (Bygate 2001). Pero no siempre el conocimiento estructural se convierte en fluidez expresiva. De hecho, en términos cognitivos, el desarrollo de habilidades expresivas está directamente relacionado con un conocimiento procedimental de carácter implícito, mientras que el aprendizaje formal se refiere a un conocimiento declarativo, explícito. Se señala que existen diferentes puntos de vista teóricos respecto a la posibilidad de interfaz entre esos conocimientos (Finger & Ortiz Preuss 2009; Ortiz Preuss 2006)²⁹.

Según Levelt (1989), el habla es una habilidad muy compleja, porque requiere un procesamiento cognitivo antes de su comprensión, producción y adquisición. Por lo tanto, el hablante es, al mismo tiempo, procesador de información e interlocutor, que debe adecuarse al contexto comunicativo. Para Bygate (2001), en muchos enfoques de

²⁸ En este texto no se distinguen los términos segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

²⁹ Se sugiere la lectura de las referencias citadas al lector interesado, puesto que no vamos a profundizar ese tema teniendo en cuenta el propósito de este texto.

enseñanza, la producción del habla no es vista como una habilidad con características propias que necesita de un tratamiento más especializado, sino como un "medio para" y "producto del" aprendizaje. De ahí que tratar de la expresión oral signifique considerar el procesamiento y la actuación del hablante. En ese sentido, la enseñanza de la expresión oral debe proporcionar tanto actividades más mecanicistas de reconocimiento, percepción y producción de los sonidos como de prácticas de uso efectivo de la lengua en un proceso interactivo y comunicativo. Actividades orales en las que la atención se centra en el ejercicio de otros aspectos lingüísticos (gramática y vocabulario, por ejemplo) no necesariamente desarrollan la habilidad específica del habla.

La expresión oral, como una destreza específica, aún es poco comprendida porque involucra complejos procesos cognitivos que ocurren en fracciones de segundos (La Heij 2005; McLaughlin 1990). En el caso de la producción del habla en L2/LE, frecuentemente los aprendices demuestran, al mismo tiempo, facilidad de comprensión oral y dificultad para hablar, lo que, para Costa (2005), es evidencia de que los procesos de comprensión y producción involucran diferentes tipos de competencia. Costa, Hernández & Sebastián-Galles (2008) argumentan que la producción del habla bilingüe es más compleja que la monolingüe, ya que requiere un control continuo para utilizar un solo idioma en la comunicación y suprimir al otro. El bilingüe tiene que poner atención al mensaje, especificar el idioma que va a utilizar y evitar las interferencias de la otra lengua. Costa, Santesteban & Ivanova (2006) subrayan el papel de los mecanismos de atención en el habla bilingüe, debido a que el acceso léxico es una situación de conflicto que debe resolverse (dos respuestas activadas, una en cada idioma, pero solo una es seleccionada), y la facilidad de la resolución de ese conflicto puede depender de la similitud entre la representación a ser atendida (idioma de la respuesta-meta) y la que debe ser ignorada (idioma de la "no-respuesta"). Es decir, los autores afirman que el grado de similitud lingüística puede afectar a la competencia entre las lenguas y la resolución de conflictos, debido a la sobrecarga del sistema de atención, que puede causar interferencias entre las lenguas. Eso sería, quizás, una posible explicación para la dificultad que el estudiante brasileño de español tiene para lograr grados más altos de dominio de la LE.

La comunicación oral en solamente una de las lenguas de un bilingüe también puede verse afectada por factores emocionales, como la inhibición, el miedo y las constantes interferencias entre las lenguas, por medio de mezclas y préstamos lingüísticos. Pero hay que poner de relieve la capacidad bilingüe de mantener la comunicación en una sola de sus

lenguas, suprimiendo la otra (Costa *et al.* 2006), teniendo en cuenta las evidencias de investigaciones de que ambas lenguas del bilingüe permanecen activadas en su mente, independientemente del idioma utilizado en el acto comunicativo (Green 1998, por ejemplo).

En este artículo tenemos la intención de exponer el proceso de producción del habla en E/LE y reflexionar sobre su enseñanza en Brasil. Para ello, vamos a presentar algunas pautas de documentos oficiales sobre la enseñanza de esa habilidad y el análisis de un libro didáctico recomendado para las escuelas secundarias.

El proceso de producción del habla

Como ya señalamos, la producción del habla implica procesos cognitivos complejos, todavía no comprendidos plenamente. Algunos expertos sostienen que por lo menos tres diferentes niveles de representación están involucrados en ese proceso: 1) conceptual o semántico (conceptos), 2) léxico (palabras), 3) fonológico (fonemas) (Costa 2005). Se considera que el proceso de producción del habla comienza en el nivel conceptual, con la activación de la representación semántica, sigue por el nivel léxico, con la activación de las palabras candidatas a la producción, y, finalmente, en el tercer nivel ocurre la codificación fonológica de la palabra seleccionada. El modelo presentado por Levelt (1989), que trata del habla en la lengua materna (L1), es ampliamente aceptado en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. En ese modelo, están previstas cuatro etapas principales: 1) conceptualización, en la que ocurre la planificación del mensaje, 2) la formulación, en la que tiene lugar la codificación formal (léxica, gramatical, fonológica) del mensaje para la producción, 3) articulación, cuando el habla se realiza a partir de la restauración y el control de los sonidos, y 4) auto-monitoreo, lo que corresponde a la verificación del habla producido y el habla interior (planificado).

Considerando la arquitectura cognitiva involucrada en la producción del habla, propuesta por Levelt (1989), se debe explicar que en la lengua materna (LM)³⁰ la etapa 1 requiere atención, pero las etapas 2 y 3 están automatizadas. Sin embargo, en el caso de la producción del habla en L2/LE, Poullisse (1997) señala que los modelos propuestos también tienen que considerar que el conocimiento lingüístico en la L2 es incompleto, que los procedimientos en dicha lengua no están totalmente automatizados, como en la L1, y que no puede haber, ya sea intencional o accidentalmente, mezcla entre los idiomas.

³⁰ Los términos lengua materna (LM) y primera lengua (L1) no se distinguen en este trabajo.

Para Fortkamp (2008), debido a la insuficiencia del conocimiento de la L2, y de que el procesamiento está parcialmente automatizado en esa lengua, el hablante necesita más recursos atencionales para ejecutar su plan de habla, lo que perjudica la velocidad de la expresión oral. Para Skehan (1996, 1998), hablar es una actividad que implica procesos cognitivos los cuales dependen de los recursos atencionales, que son limitados³¹, y el desarrollo del habla en LE debe abarcar fluidez, precisión y complejidad gramatical. Sin embargo, esos aspectos compiten por los recursos de atención, es decir, el aprendiz al dar prioridad a la fluidez, por ejemplo, puede no ser lingüísticamente preciso ni utilizar estructuras gramaticales más complejas. Según Fortkamp (2008: 229), para mejorar el rendimiento en la producción oral en L2 es necesario optimizar la atención del alumno, ya que *“ser fluente, gramaticalmente preciso e gramaticalmente complejo é um grande desafio para os falantes de L2”*.

Fortkamp & Bergsleithner (2007) subrayan el papel de la memoria de trabajo³² en la producción del habla. De acuerdo con esas investigadoras, estudios mostraron que parece haber relación entre la memoria de trabajo de aprendices de L2 y la fluidez, complejidad, precisión y densidad léxica en el desempeño oral en la L2, y que la memoria de trabajo puede ser un obstáculo a la expansión de la interlengua. Es decir, parece que hay una correlación entre el buen desempeño de la memoria de trabajo y el buen desempeño en la producción bilingüe.

Por otro lado, en el área de la adquisición de lenguas, de acuerdo a los enfoques psicolingüístico-cognitivos, se supone que la interlengua y la competencia comunicativa son bastante influenciadas por cuatro factores: 1) el *input*, 2) la interacción, 3) el *noticing*³³ y 4) la producción. En otras palabras, para que la adquisición tenga lugar es necesario que el aprendiz reciba *input* comprensible, pueda interactuar en situaciones de negociación de significados, note conscientemente la(s) estructura(s) lingüística(s) presente(s) en el *input*, y se exprese de manera adecuada en la L2. Desde esta perspectiva, la producción permite

³¹ La capacidad limitada de atención se refiere al hecho de que los aprendices, principalmente, de los niveles más iniciales, tengan dificultad para poner atención en la estructura lingüística y en el significado al mismo tiempo (Schmidt 1995, 2001; Van Patten 1996, 2002).

³² Según Izquierdo (2006), la memoria de trabajo es un tipo de memoria operacional utilizada para gestionar la realidad y cuya capacidad es limitada. Se relaciona con los demás sistemas mnemónicos a fin de examinar la nueva información y compararla con las informaciones ya almacenadas, y, de esta forma, determinar lo que necesita ser guardado y lo que puede ser desechado. Pero la memoria de trabajo se ve muy afectada por un estado de ánimo negativo.

³³ Mantuvimos el término en inglés, porque no encontramos una palabra que involucre el sentido completo que Schmidt (2001, 1995) plantea. Para el autor, el *noticing* abarca un grado de consciencia más bajo en el que el aprendiz pone atención y nota (percibe) conscientemente alguna estructura presente en el *input*. Es diferente del nivel de comprensión, que se considera más alto y abstracto.

al aprendiz comprender las diferencias entre su producción y la de hablantes más competentes (Mota & Finger 2008).

De acuerdo a lo expuesto, se hace hincapié en que la arquitectura general del proceso de producción del habla es bastante compleja y hay evidencias de su interdependencia de factores emocionales. Igualmente se constata que la complejidad del habla exige prácticas más específicas en los contextos de enseñanza de idiomas, debido a la ocurrencia de transferencias que afectan específicamente a esa destreza, a saber: transferencias fonético-fonológicas (cuando los patrones de sonido de la L1 se transfieren a la L2, tanto en la percepción como en la producción) y transferencias gráfico-fónico-fonológicas (cuando los patrones de la relación grafema-fonema son transferidos, debido a la forma escrita) (Zimmer, Silveira & Alves 2009 *apud*, Bauer & Alves 2011). Cabe señalar que el habla implica diferentes niveles de dominio prosódico (segmental y suprasegmental) y la ocurrencia de la transferencia de modelos de L1 a L2 puede ocurrir en cualquier nivel, de ahí que la enseñanza deba abarcar todos los niveles.

La enseñanza de la expresión oral en E/LE

Para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del habla en E/LE, buscamos las orientaciones de documentos oficiales que guían la enseñanza en Brasil (PCNEF, Brasil 1998; PCNEM, Brasil 2002; OCNEM, Brasil 2006). En los PCNEF (Brasil 1998), observamos que se defiende la importancia de aprender una LE para la formación del ciudadano, o sea, aprender un idioma extranjero es aprender nuevas formas de actuar en el mundo. Ese documento dedica un apartado específico a la destreza oral, mencionando la importancia de trabajar los diferentes niveles de dominio prosódico (segmental y suprasegmental), además de las situaciones de interacción. También llama la atención para los aspectos de la interferencia entre las lenguas que pueden ser trabajados en el aula.

Por otro lado, los PCNEM (Brasil 2002) no tratan el habla como una habilidad cognitiva con características específicas, pero ponen de relieve la importancia de que en la enseñanza de E/LE se proporcionen momentos para que el aprendiz escuche y hable ese idioma y que se ponga énfasis en el desarrollo de amplias competencias. Es decir, no basta conocer la lengua como un sistema, se requiere, además, un conjunto de conocimientos que permitan utilizarla adecuadamente en diferentes contextos. Una vez más se hace hincapié en el papel de la LE para la formación ciudadana y para el trabajo. En ese documento se hace también una crítica a la visión tradicional de que en la escuela regular

no se aprende, de hecho, la LE y que eso solamente ocurre en centros especializados en la enseñanza de idiomas. Para los PCNEM (Brasil 2002), la escuela realmente debe ser un espacio de aprendizaje eficaz de la LE.

En las OCNEM (Brasil 2006), tampoco se trata el habla como una habilidad con características específicas, pero se hace referencia a la necesidad de un esfuerzo cognitivo en general para todo el proceso de aprendizaje de E/LE y se pone de relieve la importancia del análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas próximas. En ese documento, la producción oral es vista como una forma de desarrollo socio-discursivo del aprendiz.

Hemos elegido para analizar el libro "Síntesis: Curso de Lengua Española"³⁴, porque, de acuerdo con la *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*, es el que mejor abarca los criterios de evaluación especificados en el edicto, en cuanto a la producción del habla, a saber: 1) si propone prácticas que permitan a los jóvenes estudiantes interactuar de manera significativa en la lengua extranjera; 2) si contiene actividades que abarcan diferentes situaciones comunicativas, que permitan el uso de varios registros³⁵.

Cada uno de los tres volúmenes del material contiene ocho unidades temáticas y dos unidades de revisión (Apartado). Las unidades contienen las siguientes secciones: 1) Para oír y comprender (que se centra en la comprensión auditiva), 2) Algo de vocabulario, 3) Gramática básica, 4) Para leer y reaccionar (que se centra en la comprensión escrita), 5) Aprende un poco más, 6) Para charlar y escribir (que se centra en la producción oral y escrita), 7) Para leer y reflexionar. Hay un mayor énfasis en la lectura, que se justifica a causa de una mejor preparación para el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*)³⁶.

Se observó que las producciones orales, propuestas en la sección Para charlar y escribir, están siempre enfocadas en la conversación, desde las primeras unidades del libro 1. Se propone, por ejemplo, conversación informal, situación de compra y venta, entrevista de trabajo, diálogos, juegos y debates. Como forma de apoyo, se presenta un cuadro con las estructuras lingüísticas que se pueden utilizar en esas conversaciones. Sin embargo, para el aprendiz poder hablar en la lengua extranjera es esencial que él conozca los sonidos de ese idioma, pero el libro trata el tema muy superficialmente, señalando algunas reglas generales y hasta cierto punto cuestionables respecto al sistema fonético-fonológico de la lengua. Por ejemplo, en el libro uno, en un apartado sobre pronunciación

³⁴ Martin, I. (2011). *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática.

³⁵ Nuestro análisis no es exhaustivo. Pretendemos señalar sólo algunos aspectos significativos de la destreza oral de modo a reflexionar sobre el enfoque de enseñanza adoptado.

³⁶ Ese examen sirve para evaluar la calidad de la enseñanza del país y la nota del alumno puede ser usada como forma de acceso a la universidad.

se afirma que: 1) “La Ñ tiene un sonido semejante a la NH del portugués”; 2) “La V tiene un sonido semejante a la B” (Martín 2011:10). Sin embargo, es diferente el sentido de la palabra semejante en esas afirmaciones, debido a que en 1 puede considerarse como igual, pero en 2 debe entenderse como parecido, porque hay diferencias en la pronunciación de la V y la B, tanto en español como en portugués.

Constatamos que los demás niveles prosódicos tampoco reciben tratamiento específico. Buscamos, entonces, la guía didáctica para verificar las orientaciones sobre la manera de trabajar la expresión oral en el aula. Allí, se sugieren otras formas de desarrollar el habla: conversación, lectura, debate y presentación oral de un trabajo. Para la lectura se recomienda que el profesor lea con los alumnos para que ellos se enteren del ritmo y, luego, les pida que lean en voz alta para entrenar la pronunciación de las palabras, respetando la puntuación. Se afirma que el libro sigue la visión socio-interaccionista de aprendizaje, centrándose en el interaccionismo socio-discursivo, y trata de cumplir con las directrices de los PCNEM (Brasil 2002) y OCNEM (Brasil 2006) con el propósito de preparar a los estudiantes para el ENEM, cuyo énfasis está en la comprensión de lectura. Se argumenta que el libro debe ser visto como un artefacto de mediación, no como la única referencia a la enseñanza y que cabe al profesor crear oportunidades para el desarrollo de destrezas.

Esa propuesta parece ser problemática, porque en la realidad educativa brasileña, no es raro encontrar personas sin la formación adecuada actuando en la enseñanza del E/LE y que siguen el libro de texto, ya que es uno de los pocos recursos que les ofrece la escuela. Además de eso, considerando que el énfasis de la enseñanza es en la lectura, vemos el habla como una de las destrezas más negativamente afectadas y, por eso, desde nuestro punto de vista, nuevamente se fortalece la visión tradicional de que no es en la escuela donde se aprende, de hecho, la LE.

Consideraciones finales

Nuestro objetivo inicial en este artículo era reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la expresión oral en las clases de E/LE en Brasil, desde una perspectiva cognitivista. Mostramos que el habla es una habilidad cognitiva compleja esencialmente procedimental, es decir, es en la práctica que se desarrolla. Esa práctica debe involucrar a todos los niveles prosódicos (segmental y suprasegmental) y el contexto interactivo, incluyendo actividades desde las más controladas hasta las más libres.

En los análisis de los documentos rectores de la enseñanza de idiomas en Brasil y de un libro de texto, considerado como el que abarca más actividades para promocionar el trabajo con la expresión oral por el PNLD 2012, se observó que el libro, así como las OCNEM (Brasil 2006) y PCNEM (Brasil 2002), no trata del habla como una destreza específica y requiere mayor responsabilidad y dedicación de los profesores para su desarrollo. De hecho, vimos que ese material se basa tanto en las OCNEM (Brasil 2006) como en los PCNEM (Brasil 2002) y lo hace muy bien en cuanto a basarse en una visión socio-interaccionista del lenguaje y del aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta que en la realidad educativa brasileña todavía se encuentran profesionales sin la formación necesaria actuando en la enseñanza del español en las escuelas, los libros de texto son, a menudo, el único material utilizado, y que las evidencias de que la producción del habla se ve negativamente afectada tanto por la capacidad limitada de atención del aprendiz como por las dificultades de percepción de sonidos sin la interferencia de la lengua materna, creemos que la forma como se enseña el habla debe ser repensada.

Solamente promover la interacción conversacional, sin momentos de reflexión y análisis sobre la destreza oral (prácticas sistemáticas de percepción y producción de sonidos, frases, diálogos, etc.) no garantiza que el alumno perciba las diferencias sistémicas entre su lengua materna (portugués) y el español y puede hacer que él se exprese mucho más en la interlengua conocida como "portuñol", que en la lengua-meta. En resumen, en cuanto a la enseñanza del habla en español en Brasil, si consideramos el poder que ejerce el libro didáctico en las escuelas, es necesario reflexionar sobre el tipo de formación que se propone en los documentos oficiales y lo que se concretiza en la realidad. Además, también hay que tener en cuenta las características cognitivas (capacidad limitada de atención, por ejemplo) de los alumnos en la planificación de las intervenciones pedagógicas. De ahí que las evidencias de investigaciones bajo el paradigma cognitivista también puedan contribuir a la enseñanza de E/LE sin rechazar la visión socio-interaccionista del lenguaje y del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. *PCN Ensino Médio: Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras / Espanhol*. V. 1 Cap. 4. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, pp.125-164.
- Bauer, D. de A.; Alves, U. K. (2011). O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, pp.287-314.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In: Carter, R. Nunan, D. (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, pp. 14-20.
- Costa, A.; Hernández, M.; Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*. V. 106. Elsevier Science B.V. pp. 59-86.
- Costa, A.; Santesteban, M.; Ivanova, I. (2006). How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? Inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, v.32, (5). American Psychological Association, pp.1057-1074.
- Costa, A. (2006). Speech Production in Bilinguals. In: Bhatia, T. K.; Ritchie, W. C. (Ed.). *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, pp. 201-223.
- Costa, A. (2005). Lexical Access in Bilingual Production. In: Kroll, J. F. De Groot, A. M. B. (Ed.). (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 308-325.
- Finger, I. Ortiz Preuss, E. (2009). Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do espanhol como L2. *Letras de Hoje*, v. 44, nº 3, Porto Alegre, pp. 78-85.
- Fortkamp, M. (2008). Produção oral e aquisição de L2: cognição e ensino. In: Matzenauer, C. L. B; Miranda, A. R. M.; Finger, I.; Amaral L. I. C. do. (org.). (2008). *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: Educat, pp. 223-234.

- Fortkamp, M. B. M.; Bergsleithner, J. M. (2007). Relationship among individual differences in working memory capacity, noticing, and L2 speech production. *Signo*, v.32, n° 52. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, pp.40-53.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, (2). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 67-81.
- Izquierdo, I. (2006). *Memória*. Porto Alegre: Artmed.
- La Heij, W. (2005). Selection processes in monolingual and bilingual lexical access. In: Kroll, J. F. De Groot, A.M.B. (Ed.). (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 289-307.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.
- Mclaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*. V.11, (2). Oxford: Oxford University Press, pp. 113-128.
- Mota, M. B.; Finger, I. (2008). Hipótese acerca da aquisição de L2 e o paradigma simbólico. *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: Educat, 2008. Disponível em:
<http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/7.pdf> Acesso em 29 set. 2011.
- Ortiz Preuss, E. (2006). *A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE operador aspectual como delimitador em espanhol*. In: Finger, I.; Matzenauer, C. L. B. (Compiladoras). (2006). *TEP (Textos em Psicolinguística)* [CD-ROM] 1ª. ed. Pelotas: Educat.
- Poulisse, N. (1997). Language production in bilinguals. In De Groot, A. M. B.; Kroll, J. K. (Eds.). (1997). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 201-225.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In: Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.3-32.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. (Ed). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, pp.01-63.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Skehan, P. (1996). A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v.17, n.1, pp.38-62.
- Van Patten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, v.52, n.4, pp. 755-803.
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey.

Daniel J. Fernández

Una aproximación interaccionista al proceso de aprendizaje de Español Lengua Extranjera

Universidad Nacional del Litoral
fernandezdj@arnet.com.ar

Resumen

Los modelos que intentan explicar cómo se adquiere una lengua, sea esta materna o adicional provienen del campo de la lingüística, la neurolingüística y las ciencias cognitivas; la descripción del proceso que esos modelos proponen son formales o funcionales. En este trabajo exploramos el proceso de adquisición de la lengua desde una perspectiva sistémico-funcional. Esto implica que: a) Se entiende que la lengua meta es tanto objeto como instrumento, b) Se considera que aprender un idioma es aprender a significar en él, c) la función es un aspecto de la forma, y d) el contexto, entendido como función, uso, significado y conocimiento juega un rol importante en el proceso. Intentamos ampliar la noción de contexto; analizamos cómo interviene en la gramaticalización de la experiencia y redimensionamos el proceso de aprendizaje lingüístico como la creación y el desarrollo de un repertorio de funciones y estrategias comunicacionales aprendidas en interacción.

Introducción

En el campo disciplinar de Adquisición del Lenguaje, existe una marcada tendencia a explicar el proceso de adquisición desde el innatismo y a describir la evolución lingüística como resultado de la parametrización que generalmente fundamenta lo que se ha dado en llamar un “orden natural de adquisición”, que generaliza la secuencia y orden de aparición o instanciación verbal de determinadas unidades lingüísticas en la interlengua, considerada como sistema transitorio, y luego en el modelo del hablante adulto. Los resultados de estos trabajos han contribuido, y entendemos que en parte este es su propósito, a acercar cierta empiria a propuestas de corte absolutamente racional y, a su vez, utilizar modelos teóricos para avalar resultados investigativos, que por haberse obtenido a través de investigaciones que corresponden al ámbito de la casuística, son, en la mayoría de los casos, no generalizables. La ampliamente conocida dicotomía entre las perspectivas Lenguaje Interno – Lenguaje Externo, muestra entonces un desbalance y un consecuente empobrecimiento. Nos proponemos desarrollar aquí, en el marco impuesto por los límites de esta presentación, una propuesta teórica que permite mirar al proceso de

adquisición desde un interaccionismo funcional que parte de la siguiente premisa: aprender una lengua es “aprender a significar”, y que explica que

en el niño, la función equivale al uso, y no hay gramática, no hay un nivel intermedio de organización interna; sólo contenido y expresión. En el adulto hay muchos usos, pero sólo tres o cuatro funciones, o macro-funciones y estas macro funciones que aparecen en un nuevo nivel del sistema lingüístico toman la forma de “gramática”³⁷ (Halliday 1974: 36).

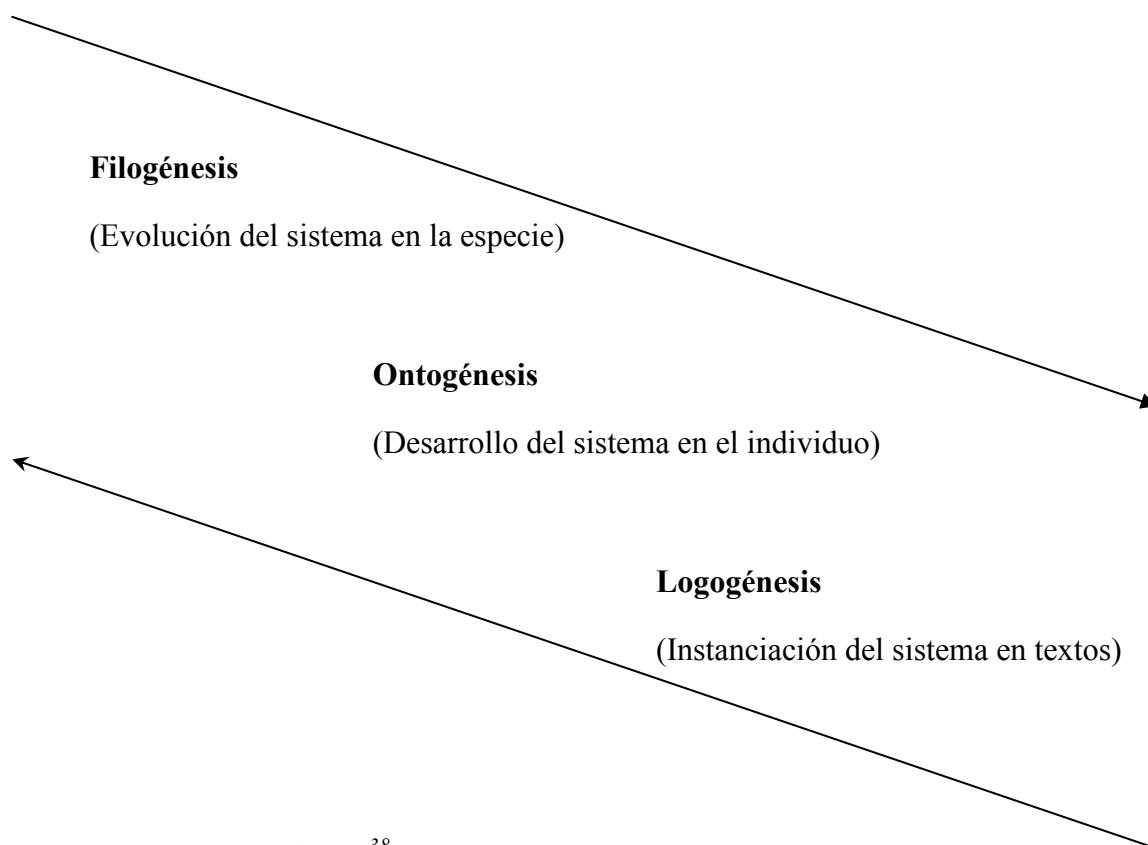
Nuestros presupuestos son:

- 1) Enseñar una lengua extranjera implica
 - a) Enseñar a significar en esa lengua;
 - b) Construir un potencial semántico en la lengua meta que permita al aprendiente realizar opciones funcionales y estructurales para poder significar adecuadamente en contextos de situación y de cultura diversos;
- 2) Sólo si el docente logra acomodar su discurso de manera tal que el aprendiente logre entenderlo, interpretarlo y luego negociar significados utilizando la lengua meta, se producirá el aprendizaje lingüístico;
- 3) Este proceso implica la reacomodación y reorganización del input para que se produzca el proceso de hipotetización necesario para la formación del potencial semántico.

Aspectos teóricos: La perspectiva interaccionista

Desde la perspectiva que nos interesa abordar, se concibe al proceso de desarrollo lingüístico como un proceso de construcción del significado en la gramática, un proceso de base constructivista, no esencialista: la realidad no es cognoscible. Lo que conocemos es nuestra construcción de ella, es decir, significados. Los significados solo existen en las expresiones que los realizan. Los lingüistas sistémico-funcionales denominan al proceso de creación de los significados *semogénesis* y explican que consta de una fase evolutiva (*filogénesis*), una fase de desarrollo (*ontogénesis*) y una fase de instanciación o textualización de los significados (*logogénesis*) tal como se muestra en la Fig. 1

³⁷ Nuestra traducción.



*Fig. 1 Procesos semogénicos*³⁸

Halliday (1973) comenta sobre la dificultad de definir al lenguaje y la necesidad de contextualizar las definiciones, de manera tal que la mejor respuesta a la pregunta “¿Qué es el lenguaje?” es “¿Para qué quiere saberlo?”. Parece ser que el criterio más adecuado para poder dar una definición adecuada es la relevancia. En un contexto de instrucción es necesario elaborar una conceptualización que sea relevante para el docente de lengua. Cuando los autores de *The Linguistic Sciences and Language Teaching* (1965) decían que enseñar a un niño lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer con la gramática es como enseñarle a usar cubiertos a alguien que no tiene ni un trozo de pan para comer, no negaban las existencia de reglas de cortesía ni el principio de adecuación; lo que querían decir es que esa conceptualización de lenguaje no era relevante para esa situación.

El modelo interno de lenguaje que un niño posee es extremadamente complejo. Las conceptualizaciones que los adultos hacen de ese sistema tienden a ser demasiado simples e insuficientes para describirlo en toda su complejidad. Halliday (1973) sugiere que, en el

³⁸ Adaptado de Halliday and Matthiessen (2000). Nuestra traducción.

caso del lenguaje del niño, se debería hablar de “modelos”³⁹ de lenguaje para destacar la multifuncionalidad del mismo. Desde este modelo interaccionista, asumimos que la relación del niño con el medio y con otros, que comienza en el momento del nacimiento, está moldeada por el lenguaje, que comienza a mediar en todos los aspectos de su experiencia, incluso en la creación de su intimidad y el desarrollo de su individualidad. Este proceso configura la noción de lenguaje en cada individuo y da respuestas a preguntas tales como qué es el lenguaje y para qué se usa.

El modelo más básico y el primero en aparecer y evolucionar es el *instrumental*. El lenguaje constituye una herramienta para lograr que ciertas cosas sucedan o se hagan. En lugar de muñirse de un utensilio para realizar una acción determinada, el niño habla – o balbucea – para que alguien responda de alguna manera a la función “yo quiero”.

El niño también, poco a poco, toma conciencia de que quienes lo rodean tienen cierto control sobre sus acciones y simultáneamente ve que el lenguaje media entre él y el mundo en dos direcciones: de adentro hacia fuera y de afuera hacia adentro. Este segundo modelo es el que Halliday llama *regulador*. Con este modelo se controla el comportamiento de quienes nos rodean.

En íntima relación con los modelos *instrumental* y *regulador*, aparece un tercero, el *interaccionista*, que funciona como nexo entre el “yo” y el “los otros”. Estos tres modelos van definiendo dos roles sociales en el hablante: participante y observador. Desde estos roles, el niño toma conciencia del lenguaje como constituyente de su individualidad, así desarrolla un nuevo modelo, el *personal*.

Se asume que el lenguaje tiene un rol mediador constitutivo del individuo social. Ante esta nueva perspectiva del hombre social emerge, como consecuencia lógica y natural la noción del “no yo” o “no uno mismo”, la noción del contexto y el modelo de lenguaje que posibilitará que el individuo explore su entorno es el *heurístico*. El modelo *heurístico* posibilita la exploración e investigación de la realidad.

Existe un sexto modelo que es el que permite que el niño cree su propio mundo, este es el *imaginativo*, que contribuye a expandir el metalenguaje con expresiones tales como *inventar, contar, simular, etc.* El lenguaje imaginativo no es necesariamente

³⁹ Estos modelos provienen de la imagen funcional que cada uno de nosotros tiene del lenguaje y son, o deberían serlo, de interés especial para los docentes de lenguas segundas y extranjeras.

referencial. El último modelo del lenguaje en el proceso de desarrollo es el *representacional*. Este es el modelo que habilita para la comunicación, el que permite construir proposiciones. Inadecuado en el niño y resuelto en el adulto normal, es el que se constituye como modelo a describir por los lingüistas y a aprender por extranjeros.

Existe un octavo modelo que no juega un rol fundamental en el proceso de adquisición. Se trata del modelo *ritual*, pero este no constituye una función de desarrollo; es, en cambio, la representación que tienen algunos individuos, del lenguaje como marca de educación. Según Halliday (op cit.), es probable que este modelo se desprenda del interaccional, ya que emerge de la relación que el individuo tiene con los demás. A modo de resumen, incluimos en la Fig. 2 los modelos definidos metafóricamente⁴⁰:

Modelo	Significado
Instrumental	Yo quiero
Regulador	Haz como digo
Interaccional	Yo y vos
Personal	Aquí vengo
Heurístico	Decime por qué
Imaginativo	Hagamos como que
Representacional	Tengo algo para decirte
Ritual	--

Fig. 2. Modelos según Halliday (1973)

Consideraciones didácticas

Desde una perspectiva didáctica, el aula de lengua extranjera constituye un micro contexto natural de adquisición en acción. Los Modelos hallidayanos se manifiestan en el discurso que se instala entre aprendientes y docente. En el discurso docente de organización y gerenciamiento se instancia el Modelo regulador, por ejemplo. Expresiones tales como “*no podés hacer esto aquí*”, “*eso está mal*”, “*si te vas a portar así, no vengas*” constituyen instanciaciones de este Modelo, que se utiliza para lograr el control del grupo,

⁴⁰ Adaptado de Halliday 1973. Nuestra traducción.

pero a su vez categoriza hechos, espacios y conductas. Como puede observarse, no resulta complejo establecer relaciones entre los Modelos descriptos y los usos de la lengua meta en la clase de lengua extranjera. Aparecen el Modelo regulador al momento de dar instrucciones, el Modelo personal, en la construcción y la comunicación de la experiencia, el Modelo interaccional en la permanente negociación del significados, el Modelo imaginativo en la interpretación creativa y al darle sentido al mundo en la lengua meta, el Modelo representacional, en la comunicación creativa o metafórica (no meramente representacional) de la experiencia, etc. Agregan y enriquecen nuestra mirada interaccionista, las ideas de Berstein (1971), Hasan (1972), quienes destacan la importancia de ciertas rutinas comunicacionales tales como preguntas y respuestas, tanto en contextos de adquisición como de aprendizaje lingüístico (Modelo interaccional de Halliday). Mackay y Thompson (1970) también han explicado la importancia que adquiere en el proceso de aprendizaje de una lengua el manejo de cierta jerga o metalenguaje por parte del aprendiente (Modelo heurístico). Resulta relevante también la postura bersteiniana de acomodamiento del discurso. Relacionamos las nociones de código restringido y código elaborado con la manipulación del input lingüístico. Solo si se logra ajustar el discurso docente al discurso del aprendiente, de manera tal que el segundo comprenda y logre interpretar lo que se le dice, se producirá el aprendizaje de la LE. (Krashen: hipótesis $i+1$, [1987, 1988]).

Reflexión final

Consideramos que explorar y profundizar los estudios del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que recupere la noción de que aprender una lengua es aprender a significar en ella resulta sumamente necesario. Analizar y explorar la propuesta hallidayana es un desafío académico que tenemos por delante. Los que hemos acumulado cierta experiencia en la enseñanza de idiomas extranjeros, y, en nuestro caso particular, en la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, sabemos del potencial que este enfoque posee para ampliar los conocimientos sobre un campo tan polifacético y multidisciplinar como el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin duda la investigación desarrollada sobre una base empírica adecuada puede colaborar con el diseño de propuestas didácticas que favorezcan los aprendizajes y permitan a los aprendientes alcanzar cierto dominio de funcionalidad sistémica en la lengua meta.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul (Series: Primary Socialization, Language and Education).
- Halliday, M. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1974) *Language and Social Man*. London: Longman.
- Halliday, M. and C. Matthiessen (2000) *Construing Experience Through Meaning. A Language-Based Approach to Cognition*. London: Continuum.
- Hasan, R. (1972) "Code, Register and Social dialect", in B. Bernstein (ed.) *Class, Codes and Control 2: applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul (Series: Primary Socialization, Language and Education).
- Krashen, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Cambridge: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall International.
- Mackay, D.; B. Thompson and P. Schaub (1970) *Breaking through Literacy: Teachers' Manual*. Longman: London.

Angelita Martínez

Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en los espacios interculturales

Universidad Nacional de La Plata
Universidad de Buenos Aires
angemalucea@gmail.com

Resumen

Este trabajo trata sobre la relación entre la teoría lingüística y la enseñanza de lenguas y variedades no maternas e intenta enfatizar el potencial pedagógico que encierra la toma de posición desde una teoría. A partir de la presentación de fundamentos teóricos que sustentaron y sustentan modelos de enseñanza de lengua no materna, se delimitarán aspectos de una perspectiva teórica que contempla la “instrumentalidad” de la lengua y que podría ser considerada en la elaboración de propuestas didácticas, cuya puesta en marcha supondría, a su vez, una retroalimentación de dichos principios. Finalmente, se ejemplificarán y sistematizarán algunas diferencias paradigmáticas entre diferentes lenguas y entre distintas variedades del español en la consideración de que se aprende una lengua y se internaliza una ideología.

Introducción

La relación entre la perspectiva teórica adoptada y la práctica pedagógica se fundamenta en el hecho de que cada modelo de enseñanza está construido a partir de una concepción sobre qué es el lenguaje. En efecto, una teoría lingüística se plantea, inevitablemente, qué es el lenguaje y cómo éste es aprendido y usado. A su vez, define la sustancia lingüística y el alcance de la misma como objetivo de la práctica educativa. Consecuentemente, como trataremos de indicar más abajo, distintos fundamentos teóricos han producido pedagogías muy diferentes.

La relación, sin embargo, es interactiva en tanto incluye el proceso inverso: las instancias de enseñanza de una lengua extranjera proveen datos que pueden refinar la comprensión del lingüista acerca de qué es el lenguaje y de qué manera funciona en los procesos comunicativos. Entre teoría del lenguaje y prácticas de enseñanza-aprendizaje existe una íntima conexión a partir de la cual cada una aporta al crecimiento de la otra.

Presentaremos, en primer lugar, muy brevemente, los fundamentos teóricos que dieron lugar a algunos modelos de enseñanza de lengua no materna del pasado y del

presente y a continuación, intentaremos delimitar algunas cuestiones sobre una perspectiva teórica que contempla la “instrumentalidad” de la lengua y que, a partir de los principios funcionalistas y cognitivos, cuya reflexión se ha consolidado en los últimos años en conceptos como el de *gramática emergente*, podría ser considerada en la elaboración de propuestas didácticas, cuya puesta en marcha supondría, a su vez, una retroalimentación de dichos principios. Finalmente, se ejemplificarán y sistematizarán algunas diferencias paradigmáticas entre diferentes lenguas y entre distintas variedades del español en la consideración de que se aprende una lengua y se internaliza una ideología.

Un poco de historia

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas no maternas, dos perspectivas teóricas ejercieron, en el pasado, fuerte influencia en la pedagogía: la gramática tradicional y el estructuralismo americano⁴¹.

En el marco de la gramática tradicional, la lengua se concibe como la manifestación del pensamiento. Desde una orientación representacional, esta perspectiva propone que el lenguaje consiste en clases de palabras que representan categorías universales de pensamiento. La oración, como modelo de pensamiento completo, se constituye en la unidad básica de análisis formada por elementos que se conectan lógicamente, con independencia de su significado. Dado que se considera que las lenguas comparten estas reglas universales, el quehacer pedagógico ligado a esta propuesta ha enfatizado la traducción gramatical de una lengua a otra con el objetivo puesto en la producción de oraciones bien formadas. Consecuentemente, los textos didácticos proponen, en general, listas de palabras y construcciones para memorizar.

Por su parte, el estructuralismo americano rechazó esa concepción mentalista tradicional en apoyo de un punto de vista empírico del lenguaje. Privilegió el análisis de la lengua oral en la que indagó sonidos, fonemas, morfemas y patrones sintácticos y, en lugar de hacerlo deductivamente, a partir de presunciones apriorísticas, lo propuso a partir del método inductivo, a través de observaciones. Con el propósito de fomentar nuevos hábitos lingüísticos, los estudiantes repetían textos prefabricados que se inspiraban en el lenguaje hablado, al amparo del método “audio-lingual”.

⁴¹ “Parte de la información contenida en este punto ha sido recogida del texto de Charlene Crupi que se encuentra en www.csling.org / educación.

Como puede apreciarse, sendas posturas, construyeron pedagogías muy diferentes al amparo de distintas consideraciones sobre el lenguaje.

En la segunda mitad del siglo XX, la teoría generativa transformacional, con la convicción de que el cerebro humano cuenta con un mecanismo — comparable a otros órganos del cuerpo con funciones específicas— para producir lenguaje, instaló su interés teórico en la “competencia” lingüística y en la propuesta de la existencia de una gramática universal. Esta perspectiva produjo fuerte impacto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas a la vez que debilitaba la relación que el estructuralismo había establecido entre teoría lingüística y pedagogía.

Dentro de esta línea se hace necesario mencionar la propuesta pedagógica de Stephen Krashen y Tracy Terrell (1983), conocida como “Enfoque natural”, por la relevancia que ha tenido como modelo de adquisición de la lengua. Dado que, desde esta perspectiva, la adquisición de una segunda lengua es un proceso inconsciente dirigido por una estructura cerebral innata, la tarea de los profesores está centrada en proveer la comprensión de la gramática en un entorno placentero que facilite la adquisición natural en el orden cronológico considerado, también, natural.

Sin embargo, si bien los autores parten de una posición chomskyana que considera operacional al llamado *Language Acquisition Device* (LAD) para el aprendizaje de segundas lenguas, se diferencian de la propuesta generativa en lo que respecta al valor que le otorgan a la comprensión en la adquisición del lenguaje. En efecto, mientras que para la propuesta chomskyana los aspectos formales del lenguaje no se relacionan con su uso en la comunicación, para Krashen y Terrell la comprensión constituye un hito fundamental en la adquisición dirigida por el LAD y precede a la producción lingüística.

Con énfasis en la comprensión, pero desde un marco diferente, la potencialidad de la Gramática cognitiva en la enseñanza de las lenguas ha sido, en los últimos años, objeto de reflexión. Algunos de los principios en los que se apoya esta línea de pensamiento son los siguientes:

- 1) El nivel de simbología de la gramática permite encontrar paralelos con otros sistemas cognitivos de representación, cosa que, por su iconicidad, favorece ampliamente la comprensión.

- 2) La relación entre la gramática y el discurso permite dar cuenta de los usos discursivos mientras que la interpretación de la cultura del grupo surge de la interpretación de sus elecciones lingüísticas.
- 3) El significado es visto como la clave de una gramática comprensiva. Desde esta perspectiva las alternativas gramaticales se entienden como portadoras de significado y no como opciones formales desvinculadas del mismo.

El propio Langacker (1987:57), fundador de la Gramática Cognitiva, señala:

(...) Se impone una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje (la semántica y la pragmática, la semántica y la gramática, la gramática y el léxico) y muestra las dificultades e inadecuaciones que resultan de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como la que opone diacronía y sincronía, competencia y actuación, denotación y connotación. La gramática es una entidad en evolución continua, “un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico.

Cierta afinidad natural con estos principios presenta otra línea de pensamiento cuya potencialidad en el campo de la enseñanza de lenguas no maternas vamos a señalar de inmediato. El concepto de “gramática emergente” a la luz de las necesidades comunicativas de un grupo humano, por ejemplo, se manifiesta muy coherente con la perspectiva instrumental del lenguaje desarrollada por William Diver (1995) y por sus colegas de la Universidad de Columbia.

De acuerdo con Crupi (op.cit.) esa perspectiva constituiría una base teórica mucho más compatible para la propuesta de *Enfoque natural* que el modelo chomskyano que resulta incompatible con la inclusión del concepto de comprensión en un proceso concebido como automático. En efecto, de acuerdo con la autora, la parte más débil de la propuesta de Krashen y Terrell tiene que ver con la ausencia de explicación de la relación entre comprensión y adquisición puesto que en ningún momento se aclara el modo en que la comprensión podría facilitar un proceso considerado básicamente automático. Contrariamente, un punto de vista que considere inferencias de significado como un componente necesario en la adquisición de una lengua debería fundamentarse en una

teoría lingüística que estableciera relaciones entre la forma del lenguaje y los propósitos comunicativos de los emisores. Al respecto, dice Crupi (op.cit.:16):

If negotiation of meaning is a necessary component of language acquisition, then any supporting linguistic theory must posit a direct relationship between the form of language and its communicative purpose.

Comprensión de la gramática y enseñanza de la lengua

Desde nuestro punto de vista, la comprensión de la gramática es, también, clave en la enseñanza de la lengua, en un proceso dinámico ligado a la interpretación de significados en contexto. Sería de esperar, entonces, que una pedagogía de lenguas segundas y extranjeras estuviera apoyada en la idea de que la estructura del lenguaje se halla íntimamente ligada a su función comunicativa y, por lo tanto, en la relación entre las selecciones lingüísticas y las necesidades comunicativas que las sustentan.

En ese sentido, acordamos con Crupi (op.cit.) cuando se refiere a la teoría instrumental del lenguaje como socia de una pedagogía comunicativa en la que el concepto de corrección estaría ligado con la eficacia de seleccionar las formas más adecuadas al mensaje que se intenta comunicar.

En esta línea y a partir de los resultados de sucesivas investigaciones sobre algunos aspectos del uso del lenguaje en situación de contacto de lenguas (Martínez 2010, Martínez y Speranza 2009) creemos relevante el desarrollo de pedagogías que tomen en consideración las siguientes premisas:

- 1- El lenguaje es una herramienta de comunicación adquirida a través de un proceso activo de construcción significativa.
- 2- Como tal, el lenguaje es un inventario de signos utilizados por seres inteligentes para construir mensajes
- 3- Los signos, monosémicos — unión de una forma con un significado— hacen una contribución semántica al mensaje que se intenta transmitir.
- 4- En la producción lingüística, se hace presente la creatividad del hablante en su afán de resolver el problema de hallar los signos que mejor se adecuen al mensaje que

desea transmitir. En esta tarea, la evaluación de la inferencia del oyente tiene un rol no menos importante.

- 5- En la interpretación de los mensajes, la inferencia juega el rol central y permite abducir más que la suma de los significados constitutivos.

Este modelo instrumental está centrado en el reconocimiento de la relevancia de la variación morfosintáctica en el análisis del lenguaje como procedimiento adecuado y excluyente y en la diferenciación entre significado y mensaje como punto de partida y de adhesión permanente.

En efecto, proveer, en las clases de lengua, emisiones reales en las que se manifiestan formas en variación constituye una tarea que reviste mucha importancia como motivadora del debate sobre las inferencias de significado de los mensajes en que cada forma se privilegia.

El significado, la contribución semántica de cada unidad lingüística, es la clave de la comprensión de la gramática y, por lo tanto, la clave de una gramática comprensiva puesto que opera en el nivel de los signos individuales cuyos significados son determinados, en parte, por su relación con otros signos dentro del mismo campo conceptual. La polisemia anida en el mensaje porque es la imprecisión de los significados básicos monosémicos lo que promueve su activación. La rutina de asociar diferentes mensajes con un significado básico, invariable e impreciso, podría constituirse en herramienta pedagógica en el marco de ELSE.

En este marco general, nos ubicamos dentro de la disciplina etnopragmática y asumimos que una expresión lingüística de cierta complejidad, y, en particular, la organización sintáctica de las emisiones presupone la articulación de un *contenido cognitivo* (Martinet 1965:21) que necesariamente toma lugar desde una *conceptualización del mundo* y desde una perspectiva específica o *punto de vista* (McLure 1990: 501, 505, 512) para manifestar, finalmente, una *ideología*.

Creemos que estos conceptos son de interés fundamental para la comprensión de las gramáticas y que pueden traducirse en herramientas pedagógicas altamente operativas. Nos dedicaremos, entonces, en el siguiente trayecto, a relacionar los conceptos aludidos con la conformación de algunos procesos gramaticales en distintas lenguas en relación con el español, sin perder de vista la existencia de variedades de una lengua.

Distintas lenguas, distintas conceptualizaciones

Cada lengua es un sistema conceptual ordenado, único y altamente complejo, en el que las categorías gramaticales configuran maneras de representar y concebir el mundo. A su vez, distintas variedades de una misma lengua muestran, en general, ciertas características que las diferencian y las hacen también idiosincrásicas y únicas puesto que son el resultado de la reelaboración que cada comunidad de habla realiza de la experiencia grupal.

En la tarea de confrontar gramáticas, se hace evidente que diferentes lenguas “gramaticalizan” diferentes sustancias semánticas. Es decir, una lengua puede categorizar una sustancia semántica —mediante morfemas especializados para ello— mientras que otra lengua no lo hace.

Por ejemplo, en quechua la *evidencialidad* constituye un paradigma gramatical, es decir, la lengua tiene morfemas evidenciales que los hablantes deben utilizar para indicar el grado de evidencia que se posee sobre un hecho determinado. Por ejemplo, de acuerdo con Cerrón Palomino 1987:287):

(1) mikun-**mi** (él/ella come (lo tengo por seguro porque lo he confirmado))

(2) mikun-**si** (él/ella come (me lo dijeron, a mí no me consta))

Por su parte, en el español no se cuenta con un sistema de morfemas de tal naturaleza. Eso no quiere decir, sin embargo, que en esa lengua no se pueda brindar mayor o menor evidencia que el hablante tiene sobre un hecho; por el contrario, puede hacerlo con recursos propios adaptados a partir de un acto creativo que asocie significados a contextos. Esta tarea puede llegar, incluso, a modificar otros paradigmas. Al respecto, estudios específicos sobre el tema (García 1987) muestran que los llamados *queísmo* y *dequeísmo* constituyen estrategias evidenciales en tanto que la introducción de la preposición *de* en contextos no esperados se manifiesta como una “barrera” entre el hablante y su opinión e, icónicamente, aleja y en consecuencia disminuye su compromiso con la misma. Coherentemente, la ausencia de la preposición *de* produce el efecto contrario y permite inferir un alto nivel de compromiso: *me alegro que*; *darse cuenta que* son expresiones habituales incluso en registros formales.

Por otra parte, ciertos quiebres de la “consecutio temporum” convencional se manifiestan, también, como verdaderas estrategias que tienen como fin otorgar —y hacer inferir— mayor o menor evidencia a los hechos relatados. Los trabajos de Speranza (2010) dan cuenta de este fenómeno y muestran cómo los sujetos en situación de contacto de español y quechua manifiestan un empleo más frecuente de estas estrategias que quienes no se encuentran en dicha situación. Por ejemplo:

(3) El hijo le contó que cazó una garza (normativo: *había cazado*)

(4) Ayer le pidió que *venga* (normativo: le pidió que *viniera*)

Esta variación, que también está presente —si bien se registra con mucha menor frecuencia— entre hablantes monolingües de español, podría entrar con vigor a la lengua e incluso estandarizarse si la presión social venciera a la normativa de la época.

Otra diferencia entre el quechua y el español en lo que se refiere a subsistemas gramaticales lo constituye la presencia en quechua de un paradigma de *topicalización* cuyas categorías lingüísticas son los *topicalizadores*. En efecto, la lengua quechua tiene morfemas obligatorios para señalar el *tópico de la emisión*. Se trata de dos sufijos, *-ka* y *-ri*, que se emplean para marcar el tema de un comentario. *-ka* se asocia a las aseveraciones y *-ri* a las interrogaciones (Merma Molina 2007).

(5) Allqu**qa** manam kanchu (el perro no está)

(6) Carlos**ri** maypin kachkan (y Carlos, ¿dónde está?)

La lengua española, como todos sabemos, no posee tal sistema pero puede marcar el tópico acudiendo a otros recursos como, por ejemplo, al quiebre del orden sintáctico habitual que le permite aparecer, icónicamente, al comienzo de la emisión, como en el ejemplo siguiente:

(7) **Los helados**, yo los compré anoche.

Contrariamente, la sustancia semántica género/sexo, está categorizada en la lengua española pero no se ha gramaticalizado en quechua como tampoco lo ha hecho en guaraní y en mapuche, lenguas en que el señalamiento obligatorio del género de las entidades no se hace manifiesto.

Este hecho trae consecuencias en la conformación de variedades lingüísticas. Por ejemplo, cuando analizamos la variedad de español en contacto con el quechua, vemos que la concordancia de género se presenta algo atípica respecto del estándar. Tal como hemos mostrado en otros trabajos (Martínez 2010; Martínez i.p), dicha concordancia se manifiesta productiva para señalar el tópico del discurso, tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

- (8) La segunda reforma educativa de 1994 teóricamente muestra una modernización a la educación, lamentablemente en realidad tuvo sus efectos negativos en especial en el sector rural aymará. Con motivo del Censo de Camélidos (llamas, alpacas y vicuñas) durante tres meses habíamos recorrido casi todo el Departamento de La Paz y conversamos directamente con los campesinos sobre el tema y las repuestas fueron acusadoras, calificaban a *la nueva reforma educativa* de racista, clasista, elaborada con *un pensamiento retrógrada* discriminador, prácticamente no aceptaban el bilingüismo para sus hijos, consideran mal aplicado incluso con terminología ajena a su medio. (Vocero Boliviano, noviembre 2000)

Como puede apreciarse, dado que la operación de concordancia de género es operativa para indicar la relación entre dos o más lexemas, la selección del género femenino en el adjetivo *retrógrada* puede ligarse a la necesidad que manifiesta la lengua quechua de señalar el tópico del discurso que, en este caso, remite a *reforma educativa*.

Distintas lenguas, la misma conceptualización, diferente nivel de obligatoriedad de sus categorías

Hemos ejemplificado, en el párrafo anterior, situaciones en las que distintas lenguas manifiestan la categorización de distintas sustancias semánticas. El rumbo analítico nos lleva a advertir que, en ocasiones, una misma sustancia semántica, en distintas lenguas, manifiesta, a partir de la misma conceptualización, categorizaciones con diferente nivel de obligatoriedad.

En el ámbito que corresponde a la concordancia de *número*, por ejemplo, se observa que mientras en español la concordancia entre el sujeto y el verbo es, en la gran mayoría de los casos, obligatoria, en quechua, las gramáticas muestran que es optativa (Coombs, Coombs y Weber 1976: 86)

Las siguientes emisiones, corresponden a una hablante cochabambina⁴²:

- (9) Encapuchado yayku - sqa - nku

entrar Pret. no test. 3º pl.

Entraron encapuchados

- (10) Encapuchado- qa sumax uniforma - sqa

TOP. bien Pret. no testimonial

Los encapuchados estaban bien vestidos

De los ejemplos se desprende que, mientras que en (9) se halla presente la marca de plural *-nku* para indicar que se trata de más de un encapuchado, en (10), posiblemente porque esta circunstancia ya se halla sobreentendida, no se recurre a la marca de plural.

Al respecto, Combs, Combs y Weber (1976: 86) destacan: “Tampoco es obligatoria la concordancia de número entre el sujeto y el verbo. Hay una tendencia de evitar la redundancia de número”.

La diferencia que se manifiesta entre el quechua y el español explica ciertas características discursivas del español hablado y escrito por sujetos en situación de contacto lingüístico respecto de la concordancia de número. Por ejemplo, en el trabajo final de un estudiante de maestría de origen boliviano, leemos:

- (11) El presente trabajo tiene el propósito de analizar sobre la apelación al pasado histórico de Bolivia desde la producción discursiva del presidente Evo Morales. Unas veces para polemizar el campo social y político, otras veces para justificar las acciones políticas emprendidas desde el Estado, denominándolos metafóricamente “cambios irreversibles y profundos” o la “revolución democrática y cultural” **iniciado** desde la asunción del mando presidencial el 22 de enero del 2006.

Este párrafo corresponde a un adulto que ha recibido formación institucionalizada, ha transitado por numerosas sendas de lectura universitaria y tiene alta capacidad de reflexión en el campo del discurso. Sin embargo, un evaluador podría poner el énfasis en

⁴² Agradezco al colega Mario Soto, de la Universidad de Freiburg por la gentileza de compartir la entrevista hecha a una hablante cochabambina.

las peculiaridades formales que lo determinan o, en el mejor de los casos, mostrarse sorprendido por lo que considera errores de concordancia de número.

Creo que, en primer lugar, tenemos que enfatizar que los sintagmas: *acciones políticas emprendidas y cambios irreversibles y profundos* ponen en evidencia que la concordancia de número (y de género) opera en el conocimiento del estudiante y que las peculiaridades aparecen en la mención del clítico o del participio que está alejado de su núcleo.

Desde la enseñanza de una normativa, sería de interés trabajar, por ejemplo, en secuencias didácticas que se construyan sobre el empleo de la concordancia a distancia. Es decir, la comprensión de la gramática y del aprovechamiento que de la misma hacen sus usuarios nos compromete en la búsqueda de renovadas prácticas docentes para cuya realización es imprescindible el conocimiento de las opciones sistemáticas que son habituales en distintas variedades lingüísticas.

Distintas lenguas, la misma sustancia semántica, distinta conceptualización, distinta realización sintáctica.

En muchas situaciones, lenguas distintas gramaticalizan la misma sustancia semántica sobre la misma base cognitiva pero revelan distinta conceptualización. Es el caso, por ejemplo, de las lenguas guaraní y español respecto del campo semántico de la posesión.

En guaraní, las entidades que implican el poseedor y el poseído se colocan de manera contigua para indicar una relación de posesión (Palacios Alcaine 2000:40). Por ejemplo:

(12) Yakaré ruguaí

La piel del yacaré

En español, la posesión se construye mediante la relación preposicional entre los dos términos, marcando una relación estructural de asimetría entre lo poseído (núcleo) y el poseedor (complemento):

(13) La piel del yacaré

En ambas lenguas se atiende a la iconicidad para construir la posesión pero, sin embargo, esta iconicidad se manifiesta mediante distinto tipo de relación. En guaraní, la iconicidad está dada por la contigüidad de los componentes que señala la relación estrecha entre los mismos en tanto que en español lo que está en juego es la dependencia entre los mismos.

Evidencias de esta naturaleza nos permiten observar que la iconicidad que se manifiesta en las gramáticas no es un fenómeno cognitivamente neutro sino que es relativo a una conceptualización de mundo. El dominio semántico de la posesión constituye terreno fértil para la introducción de perspectivas diferentes. En ese sentido Risco (2012; ip) ha mostrado que los hablantes peruanos que viven en Buenos Aires manifiestan variación, en lo que respecta al empleo de un doble posesivo, ligado, posiblemente, con la evaluación del grado de empatía entre el poseedor y el poseído, como en los siguientes ejemplos:

(14) Armando llegó a **la** casa **de** Américo, **su** hijo menor **de** la compañera Victoria

(15) **Su** país de uno es **el** país de uno, siempre

Otra área de interés en este campo tiene que ver con las relaciones de *género*. Tanto en portugués como en español el *género* se halla gramaticalizado, sin embargo, en la comparación de algunos aspectos de ambas lenguas se observan peculiaridades que remiten a conceptualizaciones diferentes. Es el caso, por ejemplo, de los aumentativos de sustantivos femeninos.

En español, es general que los sustantivos femeninos (*bolsa, cuchara, pared, botella, jarra, silla, taza, baldosa, mesa, libreta, almohada, toalla, puerta, sala, tela, planta*), formen, ¿icónicamente?, su diminutivo en femenino y su aumentativo en masculino.

De acuerdo con un sondeo lingüístico realizado en el nordeste brasileño⁴³, pareciera que, al menos en el portugués de la región y, de acuerdo con los hablantes

⁴³ Agradezco la colaboración del grupo de estudiantes de la UFP en Joao Pessoa que asistió al seminario de posgrado sobre variación sintáctica impartido en 2011. Algunos de ellos han oficiado de consultantes para la investigación de las diferencias léxicas entre el portugués y el español en lo que corresponde al género de los sustantivos aumentativos.

entrevistados, se manifiesta un esfuerzo por crear el aumentativo con el género de origen, como en: *bolsona, paredona, jarrona, cadeirona, salona, portona*.

Por otra parte, las diferencias en lo que respecta a la perspectiva de género también se manifiestan entre variedades de una misma lengua. En la variedad de español de México, por ejemplo, es normal referirse a “el ricota” mientras que en la del Río de La Plata se opta por “la ricota”. En ambas variedades se remite a un queso hecho con leche cuajada.

Diferentes lenguas, conformaciones metafóricas diferentes, soluciones lingüísticas diferentes

Tal como Lakoff (1987) ha mostrado, las lenguas presentan el léxico organizado de acuerdo con metáforas que subyacen a la cultura. De ello se desprende que la polisemia que se revela en los mensajes puede manifestarse muy diferente cuando se comparan distintas lenguas.

En este sentido, posemos señalar dos ejemplos de la lengua inglesa que no se corresponden con el español en lo que respecta a los mensajes que se generan a partir del léxico.

- a) Los diferentes mensajes que pueden manifestarse mediante el empleo del verbo “to draw”: *dibujar, tirar de, sacar* (pistola, dinero) *cobrar, atraer, alargar, correr* (una cortina), *guiar* (con el gesto) nos permiten postular un significado básico ligado con: “hacer un movimiento manual”
- b) Los diferentes mensajes que pueden manifestarse mediante el empleo del verbo “to break”: *romper, infringir* (la ley), *batir* (récord), *comunicar* (noticias), *estallar* (una tormenta), *cambiar* (el tiempo), y el significado de *recreo*, nos permiten postular un significado básico ligado con: “quebrar un límite”.

En español, a partir de los verbos “dibujar” o “romper”, no se genera una polisemia equivalente a la del inglés. Reflexionar sobre este hecho enfatizando los significados básicos de las formas en cuestión puede resultar relevante a la hora de enseñar una lengua segunda o extranjera.

Diferentes lenguas, la misma base cognitiva, igual conceptualización, distinta perspectiva

Algunas veces, desde la misma base cognitiva e igual conceptualización, la perspectiva que se manifiesta en cada lengua o variedad lingüística es diferente. Veamos el caso siguiente, al comparar el español y el portugués.

Mientras que en español la forma verbal subordinada dependiente de verbos como *pensar, imaginar, calcular, juzgar, acreditar* se manifiesta en Pretérito Imperfecto del Modo Indicativo (*Pensé que era un asunto serio*), en portugués brasileño, la alternancia del Indicativo con el Subjuntivo en el verbo subordinado presenta una frecuencia muy elevada. Ejemplo:

- (16) Não percebi do que *se tratava* apenas pelo título, mas calculei que *fosse* assunto sério.

Ambas formas son aptas para el plano de lo no factual pero, dado el aporte significativo de los modos verbales, la no factualidad se infiere mayor con el Subjuntivo que con el Indicativo.

En efecto, que el Pretérito Imperfecto Indicativo sea una forma adecuada para señalar no factualidad (e, incluso, contrafactualidad) se deriva de su significado básico de “pasado no concluido” y, en consecuencia, “en realización” y, por lo tanto, “no realizado”. El Subjuntivo, por otra parte, es intrínsecamente no factual y, por lo tanto, en una escala de no factualidad, tiene mayor peso semántico que el Indicativo.

Los siguientes versos de Chico Buarque dan cuenta de la preferencia del Subjuntivo en dichos contextos:

- (17) Deus, eu **pensei que fosse** Deus
E que **os mares fossem** meus
Como pensam os ingleses
Mel, eu **pensei que fosse** mel
E bebi da vida

Como bebe um marinheiro de partida, mel

Meu, eu **julguei que fosse meu**

O calor do corpo teu

.....

(Buarque, “*Embarcação*”)

También el empleo de la cortesía, relativo a distintas culturas, permite observar diferencias de uso del lenguaje que revelan distinta perspectiva y que merecen ser introducidas en las clases de enseñanza de lenguas.

Por ejemplo, en México DF, una emisión como “Mañana, sábado, cenamos en tu casa” en un contexto de cortesía, implica, generalmente: “Mañana, sábado, cenamos en mi casa” puesto que “tu casa” en dicho contexto cortés significa “mi casa que puedes considerar como tuya”.

Diferentes lenguas, la misma base cognitiva, igual conceptualización, la misma perspectiva, distinta explotación de los significados.

La ausencia del clítico de tercera persona es una estrategia comunicativa que implica la no mención de uno de los actantes del evento, en general, la entidad menos activa del mismo. Dicha estrategia se manifiesta en hablantes de español como de portugués. La frecuencia con la que se recurre a ella varía en diferentes espacios comunicativos. Vemos, en primer lugar, un ejemplo en portugués:

(18) En un aeropuerto argentino, dos mujeres brasileñas tienen un intercambio casual:

- a- Você fala bem português porque você é brasileira...
- b- (gesto de asentimiento)
- a- Você trabalha e mora aqui...
- b- Eu trabalho ...
- c- Bonita cidade, não é?
- a- *Eu adoro!*

La emisión “eu adoro” convive, en la misma variedad de portugués con *eu a adoro*, *eu adoro ella*.

Los ejemplos (19) (20) y (21) dan cuenta de estas estructuras en variación:

(19) *Leva-a com você.* (Duarte, Marcelo, 2004: Ouviram do Ipiranga)

(20) Você se sente a vontade para *contar a eles* suas conquistas e dificuldades?

(Iacocca, Liliana, Iacocca, Michele, 1990: Em busca da profissão)

(21) Olha ela ali!

Uma gorda. Está de metralhadora. *Eu vi.* (Andrade, Carlos Drummond de, 1994: Assalto)

En el español de la Argentina, la variedad rioplatense manifiesta la ausencia del clítico en forma muy escasa mientras que en el habla de la región guaranítica, por el contrario, se observa una alta frecuencia relativa de esta estrategia. El ejemplo que seleccionamos corresponde a una leyenda narrada por un hablante de dicha zona:

(22) Hay persona que han encontrado tesoro, mucha plata enterrada y se han hecho rico de un día para otro, pero no [.....] dicen. No hay que decir [.....], porque en el entierro hay un misterio. (Vidal de Battini VII, 1491)

De acuerdo con nuestro análisis (Martínez 2006: 97-110) en el ámbito de los cuentos y leyendas populares guaraníticos, la estrategia de la omisión del clítico se muestra relacionada con la índole de las entidades que la comunidad evita referir por su carácter incierto o misterioso e incluso porque nombrarlas puede resultar peligroso: “el que [.....] sabe, si [.....] dice, muere”.

La misma lengua, distintas variedades, la misma base cognitiva, igual conceptualización, la misma perspectiva, distinta explotación de los significados

Como hemos visto, la variación intra-hablante puede manifestarse diferente en el ámbito de variedades de la misma lengua. La frecuencia relativa en la alternancia del empleo de los tiempos del español Perfecto simple y Perfecto compuesto varía en distintos espacios comunicativos.

A la luz de estudios recientes llevados a cabo sobre el tema (Gentili 2011; Álvarez Garriga i.p) se hace evidente que, mientras que el rioplatense presenta una frecuencia muy alta de empleo de Perfecto simple, en la variedad hablada en Cuyo se observa una frecuencia relativa mucho mayor a favor del Perfecto compuesto y que este sesgo de frecuencia se corresponde con la explotación que cada grupo hace de los mismos significados.

El aporte significativo básico de las formas opone, en el ámbito del pasado, la conclusión —que se corresponde con la selección del tiempo simple— a la no conclusión, que deriva de la tensión entre el pasado y el presente inscripta en el tiempo compuesto. Así, el Perfecto compuesto, que configura el tiempo suspendido entre el pasado y el presente, se presenta apto para formular mensajes de no clausura del pasado, de acuerdo con las necesidades comunicativas de los hablantes. En el área cuyana, la posibilidad de no clausurar el pasado es empleada, con frecuencia, para establecer niveles de subjetividad e incluso de cortesía que pueden abducirse del hecho de que lo que todavía no acabó está aún en condiciones de ser actualizado. Por ejemplo (Álvarez Garriga i.p.):

- (23) Laura: Yo le *dije* que me cortara un poquitito nada más las puntas, Valeria. Yo por ahí, agarro en el baño, cuando me estoy bañando me corto apenas, me queda igual el pelo.

Valeria: Vos, le *has dicho*...

L: ¿Qué le *he dicho*, a ver?...

V: Que te cortara las puntas porque lo tenías muy feo.

L: Pero un poquito nada más

V: Si lo que te *ha cortado* no es nada.

L: ¡Valeria! tenía el pelo por ahí, mirate, yo, por acá me llegaba el pelo, todo esto me *ha cortado*.

V: No te *ha cortado tanto*, Laura.

L: Aparte me lo *ha dejado* recto al pelo. Tu mamá me *ha dicho* que no tiene forma.

V: Con el cepillado no te *ha dejado* forma, pero sí te *ha dejado* forma. Mirá, además se te ve la forma que tenés desmechada. Aparte te *ha sacado* bastante pelo de arriba que tenías así la cabeza...

(24) El año pasado hemos crecido un poquito más del 16% ... (Gentili 2011)

Por el contrario, esta explotación de las formas no se ha consolidado entre los hablantes porteños que privilegian clausurar el pasado y, en consecuencia, seleccionan, con frecuencia relativa muy alta, el Perfecto simple.

(25) Me llegó, hace un día, una propuesta de trabajo. Si alguno quiere aprovecharla, me avisa (Carlos, hablante porteño)

Esta última situación a la que, como hemos dicho, subyace la misma perspectiva cognitiva, igual conceptualización, el mismo punto de vista pero distinta explotación de los mismos significados se observa, asimismo, entre los migrantes bolivianos, para los cuales es probable que la nostalgia por el país abandonado y la adaptación a la nueva vida estén reflejadas en la variación. Por ejemplo:

- a. Sí, entonces me he venido; ya me quedé pues. (Eulogia, migrante boliviana)

La gramática de las lenguas también traduce ideología

Se enseña una lengua y se transmite una ideología. Se aprende una lengua con su visión de mundo. El aprendiz de una lengua está interiorizando, también, la ideología instalada en las construcciones lingüísticas que recibe y en gran medida, en la frecuencia relativa con que las mismas se manifiestan.

Veamos un ejemplo representativo de lo que corresponde a esa presunción:

(27) Dialogan dos niñas mellizas de tres años con su madre:

A- Mamá quiero yogourt **con miel y nueces**

B- Mamá yo quiero yogourt **con sin nada**

Podríamos hacer una interpretación de la opción lingüística de B fundada en la investigación sobre sintaxis histórica del español, que estamos llevando a cabo en los últimos años⁴⁴, a través del estudio de la evolución de la dupla prepositiva *con/sin*. Los

⁴⁴ Se trata del proyecto: Sintaxis histórica de la lengua española que coordina Concepción Company en la UNAM. Vol 3.

resultados del análisis permiten observar que la frecuencia relativa de uso en cada segunda mitad de cada siglo estudiado (XIII, XVI, XVII, XIX, XX) es muy similar: con alrededor de un 80% y sin, alrededor de un 20%. No se manifiestan grandes diferencias, ni siquiera a la luz de los distintos géneros considerados.

Este hecho nos lleva a pensar que, al menos en el ámbito del español, los hablantes (escribientes) conceptualizamos el mundo desde la abundancia mucho más que desde la carencia. Suponemos que, por eso mismo, la forma *con*, que básicamente significa *contigüidad*, resulta tan productiva para producir significados de *compañía*, *medio*, *modo*, *hostilidad*, *condicionalidad*, *concesividad*, *causatividad*; mientras que la forma *sin*, que básicamente significa *exclusión*, permite una mínima polisemia en los mensajes en los que se halla presente.

Si volvemos al ejemplo de las niñas que están adquiriendo el español como lengua materna, podemos inferir por qué B no pide directamente *yogourt sin nada*. Necesita *pedir con*, aunque ello sea *sin nada*⁴⁵. Y tendrá que pasar un tiempo más de exposición a la lengua para que la niña pueda resignarse a pedir *algo sin*.

Abundancia y carencia, son extensiones metafóricas de los significados básicos *contigüidad* y *exclusión* y, lógicamente, se fundamentan en un ideología. En la misma línea, decimos *con mucho gusto*, *con placer*, *con permiso*, *con la cabeza bien alta*, *contigo pan y cebolla*, *con los pies para adelante*, frases que cristalizan esa predilección por la abundancia sobre la carencia.

El lugar de los afectos

Ya en el modelo teórico de Krashen and Terrell's que hemos mencionado, se sostiene que el proceso de adquisición de una lengua puede verse favorecido o desfavorecido por variables afectivas. Los autores brindan, incluso desde una mirada formalista, un espacio a lo que llaman "filtro afectivo".

⁴⁵ Por otra parte, la posibilidad de reunir dos preposiciones no es una novedad para la lengua española tal como vemos en los siguientes ejemplos: Y yo no creo que saldrá más *de con* lo que tubiere justycya, porque vuestra majestad la da siempre a cuya es (Siglo XVI: DLNE, 28, 140).

Cubierto el rostro por velo azul que le tomaba delicadamente el mentón, se detuvo a observar la fachada de la Biblioteca Imperial, su simple portal, su balconada del primer piso *con a* cada lado un macetón al que miraba jugando un ángel niño (Siglo XX: Manuel Puig, 47). Por otra parte, actualmente, es habitual decir: El trato *para con* los estudiantes...

Desde una perspectiva etnopragmática, creemos que la actitud positiva hacia los hablantes tanto como la autoestima de los mismos permitirán hacer más permeable el aprendizaje mientras que las actitudes y situaciones negativas obstaculizarán la adquisición. No cabe duda de que los filtros afectivos constituyen un factor relevante en el aprendizaje en general pero cobran una importancia inusitada en la enseñanza de la variedad estandarizada de una lengua. Favorecer la autoestima de los estudiantes en cuyos hábitos lingüísticos predominan características propias de variedades minoritarias, no estandarizadas y socialmente poco consideradas, es un compromiso que debe asumir el docente a la hora de transmitir pautas de la normativa.

Conclusiones

Creemos que la sistematización que hemos presentado, resultado de sucesivos análisis de corpus procedentes de diferentes variedades y diferentes registros, es relevante para la reflexión sobre el trabajo en el aula considerada como el espacio comunicativo donde se manifiesta habitualmente una heterogeneidad de saberes y usos lingüísticos. En especial, para delimitar la sustancia y el alcance del lenguaje que va a ser objeto de práctica pedagógica.

La relación entre *comprensión* y *adquisición* que ha sido objeto de debate en el marco de fuertes corrientes pedagógicas de enseñanza de segundas lenguas puede tornarse más transparente dentro de un modelo de gramática instrumental que considere los aspectos cognitivos sobre los que se asienta y enfatice el aporte significativo de las formas en contexto sin descuidar la constitución paradigmática de los sistemas lingüísticos que fundamentan el empleo variable de las formas y su coherencia contextual.

En este sentido, estamos de acuerdo con el decir de González (2011:10-11):

En síntesis, muchas veces vemos negado en la enseñanza de lenguas el estudio de su gramática, o por lo menos relativizada su importancia, pero siempre se termina, en algún momento, teniendo que abordarla y, ante la falta de un aparato descriptivo adecuado, se lo hace de la manera más reductora, cuando no superada y equivocada. Y se lo hace sin establecer las relaciones necesarias entre esa materialidad y el sentido.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Garriga, D. (en prensa) “El tiempo de la anécdota, del mate y del Perfecto Compuesto sanjuanino” presentado en el I Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales", organizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Enviado para su publicación en Actas.
- Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Coombs, S, Coombs., H y Weber, R. (1976). *Gramática Quechua San Martín*. Ministerio de Educación. Instituto de Estudios Peruanos.
- Crupi. Introduction: The Historic Link between Linguistic Theory and ESL Pedagogy. www.csling.org
- García, E. (1987). “El fenómeno (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso de la lengua”. José Moreno de Alba (ed.) Actas del II Congreso Internacional de “El español de América”. México. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 45-65.
- Gentili, C. (2011). Estrategias etnopragmáticas en el discurso político sanjuanino. La alternancia Perfecto simple/perfecto compuesto. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de San Juan.
- González, N. (2011). “Contribuciones teóricas para La enseñanza de ELE. La reflexión teórica en la formación del profesor, en su práctica y en la producción de materiales”. Texto presentado en el XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. APEERJ – UFF – NITERÓI (RJ)
- Krashen, S.d. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Langacker, R. (1987). *Foundations in Cognitive Grammar*, vol. I: Theoretical Prerequisites, Stanford (Cal.), Stanford University Press.
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2006) “Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: quechua-castellano en Buenos Aires”. En Calvo Pérez, J. (ed.). *Universos discursivos*. Valencia, Universidad de Valencia.

- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*, Buenos Aires, Ed. La Crujía.
- Martínez, A. (2010). “Lenguas y variedades en contacto: Problemas teóricos y metodológicos”. En Martínez, A; Palacios, A. (eds.). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*. 15, 9-31.
- Martínez, A. (en prensa) Las escuelas del MERCOSUR: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas. Santiago Arco editores.
- Martínez, A. (en prensa) El español de los Andes en la Argentina. Concordancias canónicas y concordancias alternativas de número. *Revista Neue Romanische*. Berlín.
- Merma Molina, G. (2007) “Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano” Colección Tesis Doctorales. Universidad de Alicante. www.eltallerdigital.com
- Palacios, A. (2000). *Introducción a la lengua y la cultura guaraníes*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Risco, R. (2012). Valoraciones lingüísticas de la comunidad peruana en Buenos Aires. En de Haro, M .T., Rocchietti, A. (editores). *Interculturalidad y Ciencias. Experiencias desde América Latina*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Precolombinas. pp. 241-254
- Speranza, A. (2010). Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas. En Martínez, A., Palacios, A. (eds.). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*. pp. 89-106.

Alejandra Mailhe

Algunas reflexiones teóricas en torno a la concepción del área socio-cultural en el Profesorado de Portugués de la Universidad Nacional de La Plata

Universidad Nacional de La Plata / CONICET

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar las reflexiones teóricas que sustentan la concepción del área sociocultural del Profesorado de Portugués de la UNLP. Para ello se tendrán en cuenta los aportes de diversas teorías y autores en la conformación de contenidos mínimos que brinden los instrumentos conceptuales necesarios para que los/las futuros/as docentes puedan transformarse, a través de la enseñanza de la lengua, en difusores de la cultura lusa, volviéndose capaces de reponer el “halo semántico” y las connotaciones (estéticas, sociales y culturales) que anidan en el lenguaje.

I. En la elaboración del área socio-cultural, intervinimos cuatro profesores de letras, historia y antropología, todos con temas de investigación ligados a Brasil y Portugal.

Las materias y sus contenidos mínimos han sido pensados con el objetivo general de formar a los futuros profesores en el conocimiento de la literatura, la historia, la sociología y la antropología social luso-brasileñas.

Hemos privilegiado especialmente el estudio de Brasil, desde una perspectiva comparativa con respecto a Argentina y América Latina, teniendo en cuenta el ámbito nacional en que se inserta este proyecto docente, aunque también se incluyan en segundo plano los casos de Portugal y del África lusófona, en los contenidos mínimos de varias disciplinas.

Creemos que la preparación universitaria de un/a docente de lengua no solo supone el conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua, o la adquisición de habilidades didácticas en la enseñanza del idioma: también debe implicar una formación cultural amplia, incluyendo los aportes que la literatura, el arte, la historia, la sociología de la cultura y la antropología han dado a la historia de los discursos sociales en esa área cultural.

Por ello, los contenidos mínimos aquí planeados para las materias socio-culturales buscan brindar los instrumentos conceptuales necesarios para que los/las futuros/as

docentes puedan transformarse, a través de la enseñanza de la lengua, en difusores de la cultura lusa, volviéndose capaces de reponer el “halo semántico” y las connotaciones (estéticas, sociales y culturales) que anidan en el lenguaje.

Asimismo, una introducción general a estos saberes humanísticos (siempre orientados al conocimiento del área lusa) otorgará las herramientas necesarias para que los futuros/as graduados/as puedan intervenir en la comunidad como legítimos mediadores intelectuales, siendo capaces de elaborar un pensamiento crítico propio (conducente, por ejemplo, a desarticular los estereotipos culturales respecto de las identidades regionales, nacionales y continentales, comunes en la ideología dominante). Sobre esto volveré luego.

Además, históricamente, la preparación universitaria de docentes de lengua ha tendido a privilegiar la enseñanza de las literaturas nacionales por encima de otras disciplinas sociales, apoyándose en el presupuesto de que la literatura constituye la expresión por antonomasia de la lengua nacional. Sin desconocer los aciertos de este enfoque, hemos buscado desplegar una formación más íntegra del/la graduado/a, convencidos de que una formación introductoria tanto en el campo de la literatura como en el de las ciencias sociales puede implicar una serie de ventajas respecto de programas que privilegian de manera exclusiva la enseñanza de la literatura.

Este profesorado universitario será altamente competitivo si prepara a sus graduados/as no solo para la enseñanza de la lengua en los niveles inicial y medio, sino también para la docencia universitaria. Por ello, creemos que será especialmente necesario que los/las alumnos/as cuenten con habilidades básicas que les permitan realizar posgrados en el país y/o en el exterior vinculados a la lengua y la cultura lusófonas. En esta dirección, hemos buscado combinar una buena formación literaria (dos niveles de literatura lusófona, más una historia de las ideas -complementaria de las literaturas por sus contenidos y enfoque metodológico-) con dos niveles de historia, uno de antropología social y otro de relaciones internacionales.

II. Quisiera detenerme en algunos presupuestos conceptuales que guiaron esta fundamentación del área. Por una parte, la adhesión a una teoría sobre la dinámica política de los discursos sociales, como la sociocrítica de Marc Angenot (1989). Veamos.

En diálogo con los enfoques de Mijaíl Bajtín y de Michel Foucault (especialmente *La arqueología del saber*), Angenot define como “discurso social” el conjunto de sistemas

genéricos, tópicos y reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad determinada, organizan “lo decible”. En este sentido, la sociocrítica explicita las reglas que organizan un estado dado de los discursos sociales⁴⁶ y determina las dominantes interdiscursivas implícitas en el *continuum* de tales discursos y que vuelven “aceptables” las enunciaciones de una época. Así, la sociocrítica reconoce los “sociogramas discursivos” o “vectores” que, en un momento dado, tematizan un objeto socialmente identificado⁴⁷. El análisis sistemático del conjunto discursivo revela la existencia de temas, géneros, ideologías, tópicos y estilos de época, explicitando así el modo en que la masa de discursos sociales polemiza internamente a partir de un “decible global” compartido⁴⁸.

Retomando el concepto de “hegemonía” en Gramsci, Angenot define la “hegemonía discursiva” como el modo en que una sociedad dada se objetiva a sí misma en los discursos, estableciendo “legitimidades” e “ilegitimidades” (al jerarquizar los enunciados sobre la base de grados diversos de “aceptabilidad”), marcando una división del trabajo discursivo, y homogeneizando las retóricas, los tópicos y las doxas transdiscursivas⁴⁹. Esa hegemonía discursiva ejerce el monopolio de la representación de la realidad, a fin de legitimar y engendrar nuevos discursos y prácticas sociales. Como toda hegemonía cultural, la hegemonía discursiva produce un efecto de “saturación” de la variedad de posiciones: en la medida en que las reglas de control y los límites que rigen la enunciación se hallan encubiertos, los hablantes tienen la impresión de que “todo puede ser enunciado”, cuando en realidad se trata de un campo mucho más acotado.

Ante cada texto, género y contexto discursivo es necesario preguntarse qué operaciones se articulan allí con respecto a los discursos hegemónicos: si se refuerza la

⁴⁶ La sociocrítica formulada por Angenot reconoce explícitamente sus deudas (aunque también sus diferencias) con las teorías de Bajtín, Gramsci, Foucault, Habermas y Bourdieu.

⁴⁷ Angenot (1989) define los “vectores” como los enunciados dominantes en cada campo discursivo. Los “vectores interdiscursivos” regulan, en conjunto, los discursos de la literatura, la filosofía, la ciencia, la política, los campos criminológico, jurídico, etc. en un momento específico. Para Angenot, los vectores que rigen los discursos de un período sólo pueden determinarse desde la reconstrucción sociocrítica (que busca confrontar, en una topología global, los enunciados dominantes en cada campo discursivo).

⁴⁸ En una de sus principales investigaciones, Angenot (1989) aborda la totalidad del discurso social publicado en Francia, en un momento puntual (el año 1889), definiendo los principales ideogramas y las posiciones hegemónicas, marginales y contrahegemónicas.

⁴⁹ La “doxa” socialmente compartida se articula a partir de tópicos, ideogramas y presupuestos argumentativos y narrativos socialmente compartidos, así como también por medio de temáticas privilegiadas y tabúes configurados por predicados comunes. El carácter “transdiscursivo” alude precisamente a la hegemonía que adquiere la “doxa” en una sociedad y en un período determinados, al atravesar la totalidad de los discursos sociales.

entropía dóxica del discurso social (la tendencia a la homogeneidad) por efecto de la hegemonía, o si por el contrario se interroga esa lógica o se producen desvíos, desestabilizando ese orden.

Enfoques como el de Angenot (entre muchos otros) permiten advertir la fuerte historicidad y la carga ideológica que impregna el lenguaje. Los discursos sociales (y los ideologemas que estos contienen) intervienen en una intensa disputa por la hegemonía discursiva en la sincronía.

Partiendo de esta base, una instancia clave en el proceso formativo que proyectamos será dar cuenta de la historicidad del vocabulario de las fuentes literarias, historiográficas y sociológicas, para desnaturalizar las identidades sociales y poner en evidencia su carácter discursivo.

Y si el enfoque de Angenot tiende a privilegiar la consolidación sincrónica de los elementos hegemónicos, algunos conceptos de Raymond Williams (desde una perspectiva teórica compatible con la dinámica de la dominación discursiva en Angenot) permiten abordar el conflicto entre la perduración de la hegemonía y la emergencia del cambio social y cultural en el orden del lenguaje⁵⁰. En este sentido juegan un papel clave los elementos “residuales” y “emergentes” frente a los “dominantes” que aseguran la eficacia de la hegemonía cultural. Los elementos “residuales” vehiculizan experiencias, significados y valores que se han formado en el pasado, pero que aún están activos dentro del proceso cultural, no sólo como un resabio del pasado sino también como una instancia activa en el presente y todavía no totalmente incorporada a la cultura dominante.

Desde el enfoque de Williams, sería posible preguntarnos hasta qué punto los ideologemas de las representaciones identitarias perduran en discursos posteriores; qué elementos se heredan, y cuáles se reformulan (o incluso se clausuran), y qué desplazamientos conceptuales se producen en el seno de las tradiciones discursivas posteriores. Así por ejemplo, sería posible desarticular, en la larga duración de los discursos sociales, el complejo del “trópico” que atraviesa la definición de Brasil, en los

⁵⁰ En esta dirección, Williams (1980: 147) advierte que “ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda práctica humana”; es decir, siempre existen instancias al margen del orden dominante desde donde es posible cuestionar la hegemonía.

discursos hegemónicos desde el romanticismo⁵¹ hasta bien entrado el siglo XX, alcanzando la ampliación “imperialista” que le asigna Gilberto Freyre a ese estereotipo en su teoría “lusio-tropicalista” de los años cincuenta (Mailhe, Alejandra 2008).

Ligada al trópico, la noción de “miscigenação” adquiere una gravitación aun mayor en la definición de instancias de cohesión nacional. La imaginación romántica erige la mezcla racial en un eje privilegiado para entender la formación del carácter popular y colectivo. Oscilando entre las versiones racialistas y culturales de la mezcla, los románticos inician una búsqueda obsesiva de ciertas prácticas híbridas que, luego de varias transformaciones semánticas a lo largo del siglo XIX, desencadenarán en la vanguardia el reconocimiento de los procesos dinámicos de transculturación.

También la sexualidad juega un papel central en la tradición imaginaria de cohesión nacional en Brasil, entre los siglos XIX y XX. Ese tronco común centrado en la cohesión colectiva por el deseo consolida una de las filiaciones más fuertes de esta tradición discursiva, fortaleciendo el puente que une -no sin conflictos- romanticismo y vanguardia, para nutrir el linaje de un pensamiento conservador que define a Brasil como “otredad” respecto de la razón y de la moral. A la vez, esta perspectiva conduce a explicar la carencia de una esfera pública (y de una ciudadanía política plena) a partir de la imposibilidad de constituir sujetos en base a un modelo racional: asumiendo una posición ambigua ante la ausencia del Estado y de una esfera pública consolidada, los textos exaltan o condenan la sexualidad, la libertad moral y/o el irracionalismo, en todo caso naturalizados como marcas “legítimas” de un “modo de ser” nacional.

Montado sobre la línea de pensamiento anterior y reelaborando los ideologemas previos, el modernismo continúa concibiendo a Brasil como el “otro” respecto de la civilización occidental, reactualizando los estereotipos de la tradición, convertidos ahora en fragmentos reintegrados paródicamente en un *collage* inverosímil saturado de hipérboles y contradicciones provocativas. Ese *collage* es ambiguo (“inquietante”, en

⁵¹ En la primera mitad del siglo XIX, el romanticismo tiende a reducir la realidad brasileña a un escenario natural, exuberante y culturalmente original/primitivo; el trópico imprime sus trazos de “indolencia” y “sensualidad” sobre la psicología nacional, convirtiéndola en una instancia de “desmesura” o “desvío” respecto del modelo europeo. Imaginar la nación como una alteridad exótica (frente a la cual la mirada etnográfica revela “cultura primitiva” y “naturaleza hiperbólica”) depende de la imposibilidad de aprehender (o incluso, de la necesidad de negar) los estigmas raciales, culturales y/o morales que emanan de la esclavitud: la naturaleza tropical, como el mundo primitivo o la mezcla racial “armónica”, constituyen respuestas compensatorias que se imprimen por encima y en contra del Brasil cotidiano, como contrapunto pastoral de la violencia esclavista, para calmar el sentimiento de inferioridad introyectado y ocultar lo no visible y lo no dicho. (Mailhe, A. 2011).

términos ideológicos) en la medida en que, en el seno de la parodia, aún pueden leerse, acaso confirmados, algunos fragmentos de los discursos de origen.

Si el halo semántico de los términos sufre constantes mutaciones y desplazamientos de sentido, es porque los ideologemas arrastran, en astillas, residuos de las tradiciones discursivas previas y fragmentos de nuevos conceptos (a menudo inestables por su carácter emergente). Veamos un ejemplo tomado del vocabulario social brasileño de fines del siglo XIX.

Finalizada la represión del movimiento milenarista de Canudos en el sertón nordestino, el propio término “Canudos” se convierte rápidamente en emblema del atraso social que anida en el seno -y ya no solo en las fronteras- de la modernidad. Así por ejemplo, cuando el cronista João do Rio se interna en el submundo de los márgenes cariocas, en los comienzos de la moderna entrevista “etnográfica”, define ese espacio social como el enquistamiento de Canudos en el seno de la capital⁵², pues las condiciones de vida del margen duplican, en espejo, deformes e invertidas, las visiones del margen “arcaico” del sertón. En el límite, la favela es “sertão longe da cidade” dentro mismo de la ciudad, pues allí “tinha-se [...] a impressão lida na entrada do arraial de Canudos, ou na funambulesca idéia de um vasto galinheiro multiforme”. Así, pocos años después de publicado *Os sertões* de Euclides da Cunha, Río es París y Canudos al mismo tiempo: la marginalidad extirpada se multiplicará, en el seno mismo de la capital, precisamente a partir de la extinción de ese foco nordestino concebido como “arcaico”.

Pero además, la propia arqueología del término “favela” exhibe el lazo con la masacre de Canudos: la base militar de la campaña de 1897 lleva el nombre de “morro da Favela”; cuando los soldados vuelven de la guerra y reciben, como premio, tierras baratas de los morros de Río de Janeiro, la condición marginal de los combatientes y luego el creciente éxodo rural fijan el término, hermanando literalmente víctimas y victimarios. El desplazamiento del vocablo pone en acto el modo en que la metamorfosis de las ruinas (de los espacios y de los sujetos) revela lazos profundos: brotan Canudos en el seno mismo de

⁵² Ver “Os livres acampamentos da miséria” en do Rio, João (1997).

la ciudad que masacró Canudos y desplazó a los negros para blanquear sus pasajes afrancesados⁵³.

Así, el dualismo histórico entre litoral y nordeste (y las mutaciones que sufre ese binarismo como resultado de la modernización), la religiosidad popular nordestina, o el lazo entre represión popular del interior y marginalidad urbana (por citar solo algunos tópicos del vocabulario social brasileño de fines del siglo XIX) cargan los términos de connotaciones sociales, económicas, políticas y estéticas que exceden la mera denotación del diccionario. “Sertão nordestino”, “messianismo popular” y “seca” son algunas de las “palabras claves” que forjan los imaginarios sociales -en el sentido de Bronislaw Basko (1991)- en el Brasil de esa etapa.

III. La indagación en torno a estas cuestiones vuelve imposible adherir a una enseñanza acrítica de la lengua, reducida a un diccionario vocabular deshistorizante y desideologizado. La adquisición del idioma debe implicar la reposición de las disputas interdiscursivas, en la sincronía y en la diacronía, por la imposición de definiciones hegemónicas en torno a ideologemas claves en la historia cultural. Para la formación universitaria de un profesor de lengua extranjera, los espacios urbanos y del interior, los estereotipos sociales (de clase, regionales, raciales y étnicos), el pasado histórico o los diversos sustratos culturales en conflicto, entre otros tópicos discursivos, no pueden presentarse de forma homogeneizante y reduccionista, naturalizados como clisés exotistas. Por el contrario, las cristalizaciones ideológicas deberían mostrarse en su proceso histórico de construcción. Así, el área socio-cultural cumpliría su misión si consiguiese reforzar la conciencia de la dimensión ideológica de la lengua, promoviendo la formación de un pensamiento crítico definitorio de la práctica universitaria en sus múltiples facetas de aprendizaje, docencia e investigación.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (1989). *1889. Un état du discours social*, Montreal: Le Préambule.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cortez Wissenbach, C. (1998) “Da escravidão à liberdade” en Sevcenko, N. *História da vida privada no Brasil*. San Pablo: Companhia das Letras, v. 3.

⁵³ Para la evolución del término ver Cortez Wissenbach 1998.

Do Rio, J. (1997 [1908]). *A alma encantadora das ruas*, San Pablo: Companhia das Letras.

Mailhe, A. (2011). *Brasil, márgenes imaginarios. Lo popular en la novela y el ensayo del siglo XIX a la vanguardia*. Buenos Aires: Lumière.

Mailhe, A. (2008). “Una celebración de los orígenes espurios. Mestizaje y cultura portuguesa en el luso-tropicalismo de Gilberto Freyre” en Mailhe, A., Emir R. (comps.). *Pensar Portugal. Reflexiones sobre el legado cultural del mundo luso en Sudamérica*. La Plata: UNLP

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península.

Terumi Koto Bonnet Villalba

Criar um curso de graduação em letras/ português para hispanofalantes no contexto do Mercosul: uma nova forma de entender o ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
terumikoto@ufpr.br

Resumo

Este artigo propõe abordar a questão do ensino de duas línguas oficiais do Mercosul, português e espanhol, caracterizadas como gramaticalmente próximas, o que demandaria um tratamento específico, principalmente no contexto regional do Cone Sul. Inspira-se em estudos teóricos de caráter sócio-interacionista para resgatar as noções bakhtinianas de língua como prática de interação social, de indivíduos historicamente definidos e de multiplicidade de vozes que co-ocorrem no contexto formal de sala de aula (Faraco 2009; Brait 2007), o que permitiria tanto a reflexão sobre as ações pedagógicas no âmbito do ensino do português e do espanhol como línguas estrangeiras e/ou segundas línguas para fins de integração regional (Fanjul; Castela 2011), quanto a sugestão de uma metodologia que promova as relações regionais fundamentadas em conhecimentos linguísticos e sociopragmáticos. O texto será complementado com a discussão de uma unidade didática (Villalba; Picanço 2012), o que levará a tecer algumas considerações sobre a interlocução entre os países membros do Mercosul.

Antecedentes

Em 1989 foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) o III Congresso Nacional de Professores de Espanhol, tendo como tema Língua, literatura e a integração hispano-americana. Para a conferência de abertura foi convidada a professora doutora Ana Pizarro (UBA), que tratou sobre “América Latina: espacio discursivo e integración”, numa atitude visionária sobre os novos rumos da história que pouco a pouco deslocaria o poder absoluto do hemisfério norte para abrir espaço para a chamada zona periférica. Em seu ponto de vista, tinha chegado o momento de resgatar os ideais bolivarianos de integração e não se contentar apenas com o clamor de que ‘el sur también existe’, poema de Benedetti cantado por Joan Manuel Serrat.

Talvez o ponto central de seu discurso possa ser resumido na ideia de que a mencionada integração, que naquele momento se referia basicamente ao Cone Sul, não se consolidaria a não ser mediante a língua, ou seja, a partir da construção de um discurso que perpassasse os países participantes, dando voz e vez às realidades históricas, socioculturais,

econômicas, políticas, artísticas regionais. Só assim, só se se constituísse uma unidade latino-americana, respeitando-se a identidade local, América Latina seria reconhecida como um bloco capaz de interagir com outros blocos mundiais em termos de igualdade (Pizarro 1990).

Mais de vinte anos se passaram. E muita água correu debaixo da ponte, carregando galhos podres e limando as asperezas. Em 1991 foi assinado o Tratado de Assunção, cujo objetivo principal era o intercâmbio comercial. Paralelamente, algumas regiões brasileiras, sobretudo as do Sudeste e do Sul, iniciaram a luta para tratar da questão educacional, por entenderem que sem o instrumento de comunicação a política de integração não iria longe e, em alguns casos, nem frutificaria. Os poucos licenciados em letras/espanhol se organizaram em associações que assumiram o compromisso de realizar foros de debate e divulgar os avanços no setor, tanto em termos de ensino quanto de pesquisa.

É importante destacar que essa caminhada não foi fácil, simplesmente porque os eventuais modelos não serviam pelo fato de que se tratava de uma nova experiência acadêmica e política, contextualizada no âmbito sul-americano, e com vistas a um futuro diferente do que a história vinha mostrando até o momento. Em termos pedagógicos, as escolas que conseguiram reintroduzir o ensino da língua espanhola, seja na grade curricular, seja no centro de línguas estrangeiras – como foi no caso paranaense –, a referência metodológica continuava sendo a europeia, com o foco no sistema lingüístico. Mesmo tratando-se de uma nova abordagem, a comunicativa, que desembarcava no Brasil no início dos anos 90 através de duas editoras peninsulares, a SGEL e a Edelsa, não atendia as demandas educacionais nacionais, porque na sua primeira versão não era mais do que o método áudio-lingual maquiado. Em outras palavras, a prática de comunicação estava apoiada na noção de competência gramatical, o que desvinculava a linguagem do indivíduo que a usava, despidendo-o de seu contexto sociocultural e de sua identidade pessoal, e, portanto, inviabilizando a interação autêntica. Uma de suas conseqüências mais caricaturescas foi a abordagem da cultura hispânica, reduzida principalmente a tópicos gastronômicos e turísticos. A inclusão de alguns aspectos da arte latino-americana não chegou a minimizar o seu efeito negativo, muito menos a elucidar o significado das representações artísticas, tanto clássicas quanto populares.

A nova visão ideológica de língua como discurso, trazida por Pizarro, passou despercebida. Apesar da clareza de sua fala, convidando os participantes do congresso a refletir sobre a necessidade de uma articulação política e cultural que desse sustentação

aos acordos comerciais, poucos compreenderam qual era o caminho a seguir. O olhar hispano-americano e brasileiro deveria voltar-se para seus vizinhos, rompendo o tradicional vício de buscar miragens na Europa e nos Estados Unidos. No entanto, à medida que se foi expandindo o ensino do espanhol no Brasil, que coincide com a expansão dos estudos na área de lingüística aplicada, do outro lado também foi aumentando o interesse pelo ensino de português do Brasil. As criações dos exames Celpe-bras (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – Brasil) e Celu (Certificado de Español Lengua y Uso) foram essenciais para a consolidação do processo de descobrimento americano recíproco, atestado pelo incremento do turismo, do intercâmbio estudantil e profissional e da migração, mesmo que esta última se deva a razões de sobrevivência. Nesse contexto, a ideia de ‘Cidadão Mercosul’, slogan do Centro de Línguas (CELIN) da Universidade Federal do Paraná no final do século XX para fomentar a parceria entre esta instituição e o Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) da Universidad de la República del Uruguay pode ser considerada reveladora do avanço do processo de integração.

Mesmo com falhas técnicas e políticas, na realidade o decreto lei 11.161/2005 do governo brasileiro obrigou as escolas e a comunidade nacional a revisar a importância de se estudar o espanhol como língua segunda e/ou estrangeira, em muitos casos criando conflitos administrativos devido à disputa de espaço e horário com a disciplina de inglês. Isso sem falar na questão da falta de docentes qualificados, o que parece ser tão grave aqui como no lado hispanofalante em relação ao ensino de português. Mas este é um desafio que atualmente os governos dos países pertencentes ao Mercosul devem resolver pois, na era de globalização o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras é fundamental tanto nas atividades acadêmicas quanto no exercício profissional. Espera-se que a compreensão desta necessidade oriente as ações políticas e pedagógicas para que o ideal de integração regional não fique condenado a ser apenas um sonho de um visionário.

O projeto curricular de português para hispanofalantes

Nesta situação, qual é o papel da Universidade que pretende formar profissionais da área de Letras/ espanhol como língua estrangeira? Nenhum projeto curricular poderia deixar de considerar o duplo contexto em que está inserido o universitário brasileiro: de um lado, a situação peculiar da América Latina, ainda em sua condição de zona periférica, e dentro dela, a força de um país emergente como o Brasil, e de outro, o avanço do

fenômeno da globalização, que não pode ser ignorado. Nesse sentido, deve-se reconhecer que as exigências que

ela impõe hoje a um profissional de letras estrangeiras são muito maiores e mais prementes do que há vinte anos, seja no campo mais tradicional do ensino de línguas e culturas estrangeiras, seja no campo da produção e recepção de textos e informações nas áreas técnico-científica, econômica, comercial, cultural, etc. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Estrangeiras – Japonês e Polonês da UFPR, 2008).⁵⁴

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, onde o ensino de espanhol é obrigatório, já prevêem desde 1999 a formação de cidadania como o principal objetivo da educação de jovens, o que sinaliza uma mudança de parâmetros no sentido de que a obsessão exclusiva pelo conhecimento tecnológico e/ou técnico é substituída pelo reconhecimento de que qualquer especialista é, antes de tudo, um cidadão. Os órgãos governamentais responsáveis pela escolarização passam a preocupar-se com a formação de um indivíduo consciente, crítico e criativo, possivelmente porque num mundo dominado pelas ciências e a tecnologia, mais importante que o próprio conhecimento e a capacidade de interagir com as informações de forma inteligente e adequada é a autonomia de buscar e/ou criar respostas a cada desafio. Tanto a interação sociocultural e acadêmica como a profissional se realiza mediante o uso da linguagem verbal. Nesse sentido, é imprescindível não só o domínio da língua nacional, isto é, que seja um indivíduo leiturizado, em termos de Jean Foucambert (2009)⁵⁵, mas também o conhecimento de outra(s) língua(s), pois este saber implica a percepção de outras formas de ser social que permite a construção de novas relações, tanto em sentido literal quanto metafórico. No caso do falante brasileiro, em diálogo com o hispanofalante, significaria o rompimento de uma série de mitos, inclusive o lingüístico no que se refere à semelhança entre os dois idiomas, bem como a aproximação baseada na noção de diversidade cultural, que exclui o preconceito e o estereótipo. Já não valem os clichês turísticos do tipo ‘carnaval no Rio’, ‘tango em Buenos Aires’, ‘salsa caribenha’, ‘o dia dos finados no México’, retirados de seu contexto, como objetos isolados a ser dissecados num laboratório (ou numa sala de aula).

⁵⁴ Este projeto político pedagógico em sua totalidade foi elaborado por uma equipe de professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR, mas as partes citadas aqui são da autoria do Prof. Ms. Gerson Carvalho.

Para atender a essas necessidades regionais e internacionais, o anteriormente citado Projeto Político Pedagógico destaca como meta

oferecer ao aluno uma formação humanística, profissional e cultural mais crítica e condizente com as necessidades sociais atuais, tanto para atuar na área de educação formal, quanto para atuar em áreas não ligadas ao ensino, mas que necessitam de um profissional fluente nas línguas e culturas estrangeiras, atualizado e capacitado a desenvolver competências profissionais específicas.

Ou seja: um curso de graduação em letras deve ser repensado em termos de exigências atuais do mercado de trabalho e, principalmente, em termos de formação de especialistas que tenham tido em sua carreira universitária a oportunidade de refletir sobre si mesmos em relação aos demais e tenham construído o conhecimento específico inserido numa visão humanística. Hoje entende-se que só assim poderão dar um sentido a suas vidas profissionais, sociais e pessoais.

No caso do aluno do curso de Letras/ português como língua segunda ou estrangeira (e pressuponho também o aluno do curso de Letras/ espanhol como língua segunda ou estrangeira), que visa à formação de um

profissional com elevada proficiência na língua estrangeira e conhecimento cultural sólido que lhe permita exercer plenamente a atividade de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, editor, redator, revisor de texto, roteirista, assessor cultural e outras áreas correlata” (Projeto Político Pedagógico de Letras Estrangeiras, 2008),

o graduado deverá, conforme o mencionado projeto, ao final do seu percurso acadêmico, dominar competências e habilidades nas seguintes áreas:

- Uso da língua portuguesa do Brasil, nas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros.
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, estético, político e ideológico, considerando as especificidades do português e do espanhol como línguas segundas ou estrangeiras.
- Desenvolvimento de uma visão crítica sobre as perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional.
- Desenvolvimento de uma postura acadêmico-científica perante as questões relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da língua portuguesa como língua segunda ou estrangeira, ao seu ensino e aprendizagem.

- Percepção sobre a relação entre conhecimentos linguísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais, principalmente nas situações que envolvem a pesquisa e o ensino/aprendizagem nas áreas de língua e literatura de língua portuguesa, principalmente a brasileira.
- Percepção da inter-relação necessária entre o conhecimento teórico e as suas aplicações práticas, que permita a constante elaboração e reelaboração dos conhecimentos relativos às práticas profissionais, levando em consideração o lugar do Brasil no contexto do Mercosul e da América hispânica.

Tendo esse esboço de diretrizes em mente, já em processo de discussão entre alguns colegas do DELEM, foi elaborado o projeto curricular de licenciatura em português para hispanofalantes para o Instituto Superior de Lenguas Modernas (ISLM) da Universidad Nacional de Asunción (UNA) em 2007, a convite da CAPES (Brasil) e do Itamaraty (Brasil), o qual, após algumas alterações e/ou adaptações realizadas pelo pessoal local, foi aprovado para entrar em funcionamento no ano letivo de 2011.

O projeto curricular de licenciatura⁵⁶ em português para hispanofalantes do Ilm (Paraguai)

O projeto curricular foi embasado nos objetivos definidos para a integração regional do Mercosul, quais sejam, a formação de profissionais da área de Língua e Cultura brasileira, o intercâmbio de docentes, principalmente com as instituições brasileiras, e a formação de grupos de estudo e pesquisa binacionais. Nesse sentido, a proposta foi desenhada para formar professores de língua portuguesa e suas literaturas, tradutores de espanhol/português e/ou de português/espanhol, e pesquisadores nas áreas de língua, linguística, literatura e cultura brasileira.

Para conciliar esta proposta com o plano curricular de outras licenciaturas em funcionamento do Instituto Superior de Lenguas Modernas (Inglês, Alemão, Francês e Guaraní), foi necessário repensar a organização das disciplinas e sua articulação para respeitar a concepção moderna de curso de letras, bem como o princípio de interdisciplinaridade que permitisse um diálogo entre as diversas áreas de conhecimento que, em seu conjunto, levariam o aluno a uma profissionalização satisfatória. Entende-se aqui por ‘profissionalização satisfatória’ a educação para cidadania, isto é, a formação de

⁵⁶ É necessário alertar para o sentido de ‘licenciatura’ tal como se usa no contexto da UNA. A profissionalização em línguas estrangeiras é de responsabilidade do Instituto Superior de Lenguas Modernas, e é uma carreira diferente da ofertada pela Facultad de Filosofía y Letras.

um cidadão competente, crítico e criativo, capaz de interagir com seu entorno imediato e distante, consciente de sua função social, sensível à dinâmica comunicativa e suas implicações discursivas e ideológicas.

Assim, as disciplinas foram agrupadas em eixos temáticos:

- a) **Eixo comunicativo**,⁵⁷ que engloba as disciplinas de Texto e discurso, Práticas de linguagem I: oralidade e escrita, Práticas de linguagem II: leitura e produção de textos acadêmicos, para dar conta da seguinte súmula: concepção de língua como prática de interação social; discurso de um indivíduo sociohistoricamente inserido numa comunidade, articulação da prática lingüística fundamentada no conhecimento do sistema do português do Brasil; conhecimentos de semântica e pragmática como apoio para a recepção e produção de textos.
- b) **Eixo lingüístico**, cujo objetivo é proporcionar ao aluno uma noção básica de lingüística, engloba áreas de conhecimento organizadas em disciplinas: Língua, cultura e sociedade; Estudos de sociolingüística; Estudos contrastivos de fonética e fonologia do português e do castelhano; Estudos contrastivos de morfossintaxe do português e do castelhano; Estudo semântico-pragmático do português do Brasil; Fundamentos de estudos lingüísticos; Fundamentos de lingüística aplicada; Fundamentos de estudos traductológicos. Essas disciplinas enfocam, em seu conjunto e em particular, conceitos da sociolingüística, a política lingüística, a antropologia cultural e a história social da linguagem para o estudo da relação língua-cultura-sociedade, bem como o conceito de língua como sistema e como norma, a língua como objeto lingüístico em seus aspectos fonológico e morfossintático, a relação entre a sintaxe e a semântica, a relação entre a lingüística teórica e a aplicada: subsídios lingüísticos para questões de aprendizagem de língua estrangeira e de tradução.
- c) **Eixo literário**, que agrupa as disciplinas de Fundamentos de estudos literários; Poesia; Ficção; Teatro e Literatura latino-americana comparada, aborda a concepção de literatura como expressão artística e cultural (histórica, política e social) produzida por um indivíduo contextualizado: sua identidade (brasilinidade/ americanidade), sua visão de mundo, suas relações com outras artes e culturas.
- d) **Eixo metodológico**, que funciona como ponto de articulação entre as questões teóricas e práticas, constituindo-se como base para uma reflexão científica e política no que refere

⁵⁷ Os alunos que ingressam no curso já possuem conhecimentos de língua portuguesa, equivalentes ao nível intermediário, conforme os padrões estabelecidos no Quadro Comum Europeu de Referências.

ao ensino do português para hispanofalantes, à tradução e à pesquisa e produção acadêmica (literária, linguística, pedagógica, tradutológica), se subdivide em: Psicologia Educacional; Introdução à metodologia de pesquisa; Metodologia de ensino do português como língua estrangeira; Interculturalidade e interação didática; Oficina pedagógica; Oficina de pesquisa científica; Prática docente e Prática de tradução.

Considerações finais

Mais do que o projeto curricular propriamente dito, o que importa é a vontade de ampliar o olhar acadêmico e político para além das próprias fronteiras e inserir-se no projeto de integração regional. Na realidade, isto já vem acontecendo há alguns anos, mas percebe-se neste momento que existe clareza no que diz respeito aos objetivos e às possibilidades de interação entre os membros do Mercosul, que se traduz no aumento de seminários acadêmicos, culturais, econômicos e políticos na área. O que ainda é incipiente e, de certa forma, confuso é a discussão pedagógica sobre o instrumento de integração que, como bem observava Pizarro, é o idioma.

Não se trata apenas de um tipo de conhecimento técnico ou científico, mas de uma questão de identidade nacional e regional, o que demanda uma formação acadêmica voltada para a cidadania. Nesse sentido, a proposta curricular do curso de português para hispanofalantes elaborada para o Instituto Superior de Línguas Modernas da UNA respeita tanto a tradição humanística quanto a profissionalização específica em linguagem. O que possui de inovador em relação aos outros currículos do referido Instituto é a preocupação com a interdisciplinaridade e com a articulação entre os conteúdos programáticos no contexto político e pedagógico paraguaio. Espera-se que esta necessidade de contextualização defina, em outros lugares e tempos, as alterações devidas.

Referências bibliográficas

- Brait, B. (org.).(1997). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp.
- Fanjul, A.; Castela, G. (orgs.). (2011). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora.
- Faraco, C. (2009). *As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.

Foucambert, J. (2008) *Modos de ser leitor. Aprendizagem e ensino de leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR.

Pizarro, A. América Latina: espacio discursivo e integración. Em Cândia da Silva, P. (org.). *Língua, Literatura e a Integração hispano-americana*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

Villalba, T.; Picanço, D. (2011). *El arte de leer español*. Curitiba: Base. 3 vols. Livro didático de espanhol para o ensino médio, aprovado pelo MEC (edital PNLD).

Laura Masello

Construção do PLE como campo disciplinar no Uruguai: das práticas formativas alternativas à formação inicial de professores⁵⁸

Universidad de la República
centrodelenguas.udelar@gmail.com

Resumo

Nesta palestra apresento um breve panorama das propostas de formação de professores de português implementadas na última década no Uruguai, em um contexto regional em que o Uruguai e a Argentina apresentam semelhanças tanto nos aspectos lingüístico-culturais quanto nas tradições e políticas educativas. A reflexão focaliza, no entanto, as especificidades do caso uruguaio no que tange à sua própria realidade institucional, sociolingüística e educacional, bem como atende ao modo e aos contextos nos quais se iniciou o processo de conformação do âmbito de PLE e, no seu interior, da formação do corpo docente. Minha proposta tem como perguntas norteadoras: como está sendo construído o campo disciplinar do PLE no Uruguai? como estão se conformando as culturas de ensinar português?

Introdução

Neste trabalho apresento um breve panorama da experiência uruguaia na área de formação de professores de português. As propostas de formação de professores implementadas nestes últimos anos apresentam semelhanças tanto nos aspectos lingüístico-culturais quanto nas tradições e políticas educativas com a realidade de outros países da região. No entanto, vou focar a reflexão nas especificidades do caso uruguaio no que tange à sua própria realidade institucional, sociolingüística e educacional, bem como atender ao modo e aos contextos nos quais se iniciou o longo processo de conformação do âmbito de PLE e, no seu interior, da formação do corpo docente. Minha proposta tem como perguntas norteadoras: como está sendo construído o campo

⁵⁸ Palestra apresentada no IV Colóquio PELSE, realizado na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de La Plata, 4 de agosto de 2011.

disciplinar do PLE no Uruguai? como estão se conformando as culturas de ensinar português?

Ensino de português e realidade institucional uruguaia

Para começar esta exposição, é necessário salientar que o enquadramento institucional no qual se insere a formação de professores em geral em nosso país difere da realidade brasileira e tem algumas convergências com a argentina. De modo geral, a grande diferença com os outros dois países reside em que no Uruguai o MEC, a Universidad de la República (UdelaR) e a Anep⁵⁹ (órgão que gere o sistema educativo geral) são três âmbitos separados. A formação de todos os professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio é responsabilidade de um órgão autônomo, a Anep, que depende diretamente do Poder Executivo e que também abrange o ensino terciário técnico. A formação dos docentes está centralizada na Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente (Dfpd) da qual dependem 32 centros de estudos de graduação e 1 de pos-graduação. A Dfpd, por sua vez, depende do Consejo Directivo Central (Codicen) da Anep.

Essa configuração institucional foi determinada pela separação do ensino médio da universidade na primeira metade do século XX. Em decorrência dessa decisão histórica, na década de 40 foi criado o Instituto de Professores Artigas (Ipa), na mesma orientação normalista herdada da tradição francesa e estadunidense que caracteriza os institutos semelhantes na Argentina e no Chile. Mais tarde, na década de 90, acrescentaram-se os Centros Regionais de Professores (Cerp) no interior do país. Por trás desta virada na conceituação mesma do sistema educacional público existiu uma grande polêmica, ainda em vigor hoje, baseada numa falsa oposição, sobre qual o lugar institucional pertinente para a formação de professores, uma vez que o ensino de 2º grau já não era considerado propedêutico para a entrada à universidade e aqueles que defendiam a especificidade da formação docente sustentavam sua posição na necessidade de profissionalização da área, mais voltada para a realidade social.

O segundo aspecto que devemos levar em conta é a realidade sociolingüística com que se depara em nosso país qualquer professor, mais especificamente o professor de português ou de espanhol. No Uruguai, apesar da subsistência de representações e de discursos oficiais orientados a criar a imagem de um país homogêneo e monolíngüe, o

⁵⁹ Administración Nacional de Educación Pública

português é a língua materna de uma grande parte da população da fronteira para quem, por conseguinte, o espanhol é uma segunda língua.

Esta situação está refletindo a verdadeira conformação histórico-lingüística do Uruguai, em que a primeira língua colonizadora foi o português, já instalado no território quando a chegada do espanhol. Esta língua foi ganhando espaços até se tornar a língua da maioria dos habitantes, embora não tenha o estatuto de língua oficial. O português não é portanto apenas uma língua fronteiriça e minoritária, mas uma língua de herança (Brovetto & alii 2007) que, como outras no continente (apesar de não serem comparáveis em muitos planos), tem sido objeto de preconceitos e inclusive de repressão implícita pelos próprios usuários e explícita por parte das autoridades e dos grupos dominantes. De fato, o Uruguai viveu uma situação contraditória pela qual, apesar de sua própria realidade sociolingüística de bilingüismo espanhol-português em algumas zonas (situação muito anterior ao contexto instalado pelo Mercosul), as autoridades não se decidiram até estas últimas duas décadas nem a formar professores de português e de espanhol como línguas estrangeiras nem a ensinar português.

O terceiro elemento basilar neste cenário tem a ver com o tratamento dessa realidade no âmbito da educação. Em linhas gerais, há poucos anos, com a criação da Comissão de Políticas Lingüísticas da Anep, começou-se a levar em conta essa situação e foram adotadas uma série de medidas que constituem um reconhecimento da conformação bilingüe, bidialetal e diglóssica da fronteira do Norte e do Leste do país. Diglóssica porque o Português Uruguaio é uma variedade estigmatizada, como já foi dito, até pelos seus próprios falantes. Bilingüe e bidialetal porque nas regiões fronteiriças uruguaias convivem o espanhol, o português e outras variedades ágrafas destas duas línguas, chamadas «fronteiriço», «portunhol», «brasileiro» (Brovetto & alii 2007). Do ponto de vista científico, as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto de Lingüística da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da UdelaR desde 1947 têm caracterizado estas variedades como Dialectos do Português do Uruguai (DPU) e, hoje em dia, como «português uruguaio».

Qual o lugar do português no sistema educacional uruguaio atualmente? O português começou a ser ensinado no ensino médio através dos Centros de Línguas Estrangeiras (Cle) na modalidade opcional em 1996⁶⁰. Hoje trata-se de 3.762 alunos de português e 74 professores distribuídos em 22 Cles no país: 6 em Montevideu e 16 nos

⁶⁰ 2008: 2600 alunos; 73 docentes. Agradeço a meu colega Javier Geymonat os dados mencionados.

outros deptos. Os cursos básicos são de três anos. Desde há pouco tempo, é oferecido um 4º nível de aprofundamento em 6 Cles (3 de Montevideu e 3 do interior)⁶¹.

No entanto nada aconteceu com o ensino fundamental até 2003, em que foi implementado o ensino de português através de duas modalidades: o Programa de Imersão Dual Espanhol-Português e o Programa de Ensino de Português por Conteúdos Curriculares. Para se ter uma ideia da incidência das diferentes situações sociolingüísticas nas opções metodológicas, paralelamente o inglês é ensinado no resto do país também pelo Programa de Conteúdos Curriculares e por outra proposta: o Programa de Imersão Parcial.

É importante observar que, para o caso do português, o Programa de Imersão Dual funciona em escolas de tempo integral («tiempo completo» em espanhol). O conceito de imersão é entendido como «um método comunicativo segundo o qual a aquisição de uma segunda língua ocorre através do ensino de conteúdos curriculares expressados e trabalhados na segunda língua» (Geymonat 2008: 102).

Isso significa que o ensino de português não é focado como uma atividade explícita, mas faz parte do cotidiano da jornada escolar da criança. Cada grupo tem dois professores de ensino fundamental formados no Instituto Normal de Magisterio após terem recebido uma capacitação especial do programa. Cada um deles trabalha numa língua a metade da jornada, sendo que os dois são responsáveis do currículo e dividem os conhecimentos e atividades a serem desenvolvidos. Um dos objetivos deste Programa é a formação de indivíduos bilingües⁶² multidialetais, numa perspectiva de bilingüismo aditivo (Lambert 1974 apud Brovetto 2007 : 12). Os próprios aprendizes e os professores (na maioria dos casos eles mesmos fronteiriços) possuem diferentes línguas maternas e, portanto, são modelos lingüísticos na sua língua materna e aprendizes em uma segunda língua (Beck 2008: 120).

Por sua vez, o Programa de Ensino de Português por Conteúdos Curriculares iniciou-se em 2006 e é aplicado em escolas comuns (com jornadas de 4 horas de permanência na escola). O ensino da segunda língua está organizado em 3 eixos (conteúdos curriculares, língua e cultura) e é distribuído em 3 ou 4 horas semanais. Os conteúdos são apresentados sob a forma de unidades temáticas elaboradas por uma equipe

⁶¹ Nesses 6 Centros, há também cursos básicos e de aprofundamento para estudantes de “Bachillerato”, turnos noturnos e “liceos de extraedad”.

⁶² Para a definição dos conceitos de bilingüismo e de educação bilingüe adotados cf. Brovetto 2007: 11-12.

de especialistas em segunda línguas e adaptadas à realidade de cada grupo escolar. Trata-se de uma abordagem de base comunicativa que focaliza o ensino da língua nas quatro competências.

Os dois Programas abrangem um total de 38 escolas em total (são aproximadamente 2060 na totalidade do país), localizadas em Rivera, Artigas, Cerro Largo, Rocha, Salto e Montevideu. Trabalham 80 professores, na maioria “maestros”⁶³.

Finalmente, existe um terceiro programa mais recente, o Programa de Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, que está presente em 2 escolas de Río Branco y outra do Chuy.

Em síntese, os programas que incluem o ensino do português estão presentes na fronteira toda, desde Bella Unión até o Chuy, embora não em todas as escolas da fronteira, dependendo dos departamentos⁶⁴. Por outro lado, a nova curricula do ensino de 1º grau prevê a universalização do ensino de português, para além do contexto fronteiriço e abrangendo o país todo. Por essa razão já foi implantado em Salto e em Montevideu.

No ensino técnico-profissional, existem cursos de português nas áreas de Turismo, Hotelaria, Gastronomia e Administração⁶⁵.

	Português na ANEP 2008	
	Alunos	Docentes
Educación Primaria	5500	53
Educación Secundaria	2600	73
Educación Técnico – Profesional	2500	35
TOTAL	10.600	161

Entretanto, o Centro de Línguas Estrangeiras da Universidad de la República⁶⁶ recebeu o público que não tinha sido contemplado no panorama descrito. Com efeito, essa

⁶³ Em 2007, eram 5.500 crianças.

⁶⁴ Segundo Geymonat (entrevista pessoal), em Rivera deveriam estar em todas; em Cerro Largo, além de Aceguá, Noblía e Río Branco (onde está presente o Programa de Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira), talvez seria bom incluir Melo e as escolas rurais da área fronteiriça; em Rocha já está no Chuy e em la Barra, talvez poderia incluir-se em La Coronilla ou em 18 de Julio (mas não há docentes habilitados); em Artigas también poderia incluir-se na totalidade das escolas do departamento; também deveria incluir-se Tacuarembó e as escolas rurais do nordeste do departamento.

⁶⁵ 2008: 35 docentes; 2500 estudantes.

unidade acadêmica se tornou a única oportunidade de acesso livre à aprendizagem de línguas de várias gerações que só tinham aprendido inglês no ensino secundário. A média de estudantes que frequenta, as aulas de português é de 60-80 alunos por grupo, i.e. entre 350 e 400 alunos por ano segundo os cursos oferecidos. Devemos levar em conta que no Uruguai todo ensino público é gratuito; portanto, a Universidade devia de alguma maneira, cobrir eses vazios.

Que formação para essa realidade?

A introdução deste trabalho terminava com duas perguntas que vou tentar responder. Sabemos que os tempos e os ritmos de concretizações das instituições nem sempre estão acompanhados com os da realidade e dos planejamentos educacionais. O cenário recém apresentado não foi acompanhado em tempo com as medidas indispensáveis para a formação dos professores, como aconteceu com todas as reformas desse tipo que se deram na região. Durante mais de 13 anos (vimos que o português foi introduzido oficialmente, embora de modo opcional, em 1996 no ensino médio), a administração pública não ofereceu, com exceção das capacitações específicas ministradas pelos Programas já aludidos, nenhuma formação de professores, nem inicial nem em serviço.

Felizmente essa etapa acabou e não foi tão improdutiva como poderia se pensar; acho inclusive que hoje poderíamos dizer que foi um período silencioso, fazendo uma analogia com o conceito de Krashen. Enquanto os primeiros professores de português tinham começado a trabalhar nos Cles, estava tendo lugar o lento processo de surgimento da área que atualmente estamos visando consolidar.

Antes de dar uma olhada para os elementos que compõem esse âmbito, é interessante saber qual o perfil desses pioneiros, que provavelmente tenham características comuns aos seus pares argentinos: docentes de 1º grau ou de 2º grau de outras carreiras com conhecimentos avançados de português; docentes com formação da UdelaR, i.e. licenciados em lingüística ou letras ou tradução; docentes com formação privada universitária ou não; pessoas sem formação docente com conhecimentos avançados de português.

Esse período, que culminou em 2009 com a criação e a inauguração do professorado de português no Ipa e, por conseguinte, com a institucionalização da

⁶⁶ Única universidade pública do país.

profissão, foi fértil para a construção de pontes entre as duas instituições implicadas na área nascente, a Anep e a UdelaR.

Assim sendo, nesse interregno de quase 15 anos, houve iniciativas? Qual foi a contribuição da universidade nessa configuração?

Pós-graduação e formação permanente antes da formação inicial

Pós-graduação antes da graduação específica

Em 1994, antes mesmo da introdução do português no ensino público (no 2º grau, como foi mencionado), foi a UdelaR quem deu a primeira resposta ao desafio de preparar um programa de formação de professores de português sob a forma de um *Certificado de Especialização no Ensino-Aprendizagem do português língua estrangeira*. Esta iniciativa esbarrou, porém, contra um grande escolho: apesar de se tratar de um curso de pós-graduação, o edital permitia que os candidatos pudessem se apresentar sem formação inicial na área, pois esta ainda não existia; foi o que aconteceu na maior parte dos casos. Por conseguinte, os 25 candidatos selecionados provinham de formações iniciais variadas: graduação em letras, espanhol língua materna, francês, tradução, mas também biologia, desenho, entre outras. Esta heterogeneidade determinou variações nos processos de implicação pessoal, nos percursos de formação e, em decorrência, nos resultados.

Por falta de financiamento, o Diploma teve uma segunda edição apenas em 2002. A partir da experiência anterior, algumas modificações foram acrescentadas: 1) a prática de observação virou obrigatória; 2) o exame Celpe-Bras foi exigido; 3) elaborou-se um perfil de ingresso mais adequado.

O lugar da formação continuada na construção de culturas docentes

Entretanto, uma das atividades mais importantes que o Centro de Línguas Estrangeiras oferece em forma sistemática desde 1998 na UdelaR são os Cursos anuais de Atualização para professores em serviço, que também têm se constituído em uma verdadeira formação inicial para a grande maioria dos participantes.

Começamos com oficinas e jornadas sobre tópicos específicos; porém, a demanda crescente nos levou a criar um formato de Curso anual de atualização e de formação permanente que logo se transformou num espaço de referência para os professores. A estruturação da proposta em quatro ou cinco módulos intensivos, realizados ao longo do ano e concentrados em jornadas completas nas sextas e sábados, já era oferecida a

professores de outras línguas (italiano e espanhol língua estrangeira) e permitiu instalar um dispositivo de formação acessível aos professores dos outros departamentos do Uruguai.

A tão esperada formação inicial

Mais uma vez, a primeira iniciativa de formação inicial surgiu na universidade em 2006. Os estudantes de Lingüística da Facultad de Hmanidades y Ciencias de la Educación interesados no ensino de línguas estrangeiras têm a possibilidade, no 5º semestre, de escolher a *Opção Docência em Português Língua Estrangeira*. O ingresso nesta opção requer a aprovação de um exame de proficiência. Esta formação foi pensada como uma proposta interdisciplinária que reúne várias unidades acadêmicas: a Unidade Opção Docência (Unod), o Centro de Lenguas Extranjeras, o Departamento de Psico-Sociolingüística e o Departamento de Letras Modernas.

O curso está organizado em dois grandes eixos, alguns deles compartilhados entre essas quatro unidades acadêmicas da Faculdade:

Licenciatura en Lingüística Opción Docencia en Lenguas Extranjeras (Portugués)				
ÁREA Didática e Lingüística	Teoría lingüística IV (Dpto. de Psico-Socioling.) Literaturas lusófonas (Depto. Letras Modernas)	Morfosintaxis del Portugués (Centro de Lenguas Extranjeras) Metodología del PLE (Centro de Lenguas Extranjeras)	Variedades del Portugués (Centro de Lenguas Extranjeras) Metodología del PLE (Centro de Lenguas Extranjeras)	Práctica Docente (Unod + Centro de Lenguas Extranjeras)
ÁREA Educação (Unod)	Desarrollo cognitivo del adolescente y del adulto	Realidad educativa nacional Seminario de Docencia I	Psicosociología en las instituciones Seminario de Docencia II	
	6º semestre	7º semestre	8º semestre	

No quadro pode-se observar em destaque verde quais as disciplinas que foram acrescentadas ao plano de estudos ou modificadas mediante acordos com a Unod, unidade da qual depende este percurso, de modo de contextualizar as necessidades de formação específica na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas articulações ou até negociações foram necessárias uma vez, que na visão da Unod e na medida em que esse departamento trabalha para a formação de professores de todas as faculdades, o foco está colocado numa Didática geral (cujos aspectos são desenvolvidos nos “Seminários de Docência”), que possa abranger todas as carreiras existentes na universidade e não apenas as de humanidades. Esta orientação, junto à carga horária reduzida da própria Opção, pode ser uma desvantagem no nosso conceito de formar docentes em geral e docentes de PLE em particular. Porém, diante da urgência de começar a oferecer um curso na área, tivemos que lidar com o plano de estudos em vigor na Faculdade e com seus constrangimentos.

Mas nem todas são restrições: neste conceito de formação estão contemplados os três âmbitos da vida universitária. Além do foco colocado na docência, os cursos de Metodologia da língua estrangeira, os seminários e a disciplina Prática Docente estão fortemente direcionados ao aprofundamento na pesquisa (na qual os estudantes são iniciados nos primeiros anos da licenciatura, como acontece normalmente no nível universitário) e norteados pelos conceitos de prática colaborativa e de pesquisa-ação, com um forte acento colocado no trabalho em pares e em grupos.

Nesse sentido, a Prática Docente constitui uma disciplina que desenvolve de maneira integral tanto a docência e a pesquisa quanto a terceira dimensão universitária, a extensão. O fato de a prática estar organizada em torno de dois tipos de prática diferentes, a prática formal e a prática informal (que tem lugar na comunidade, em relação estreita com o conceito de extensão), faz com que o formando se desempenhe também como ator social desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexiva, criativa e autônoma. As intervenções através dos estágios incluem portanto atividades linguageiras e não linguageiras numa perspectiva intercultural; aprendizagem colaborativa e solidária; desenvolvimento de projetos de iniciação na pesquisa e de reflexão sobre o próprio processo de formação. A construção dessa cultura de ensinar é objeto de um portfólio digital, que contém um diário reflexivo, tarefas, o projeto de pesquisa e a autoavaliação. Essas reflexões contribuem para uma das linhas de pesquisa geral do Centro de Lenguas Extranjeras relacionada com crenças de aprendizes e de professores sobre ensino de línguas e a (co-)construção do repertório didático, entendido como «conjunto de saberes e

saberes-fazer pedagógicos de que dispõe o docente para transmitir a um público dado os saberes sobre a língua alvo» (Cadet 2005: 164).

Com relação à criação do Professorado no Ipa em 2009, a Universidade não esteve alheia à elaboração do plano de estudos pois vários especialistas das áreas de ensino de línguas estrangeiras e de lingüística foram convidados para a preparação dos programas. Foi um primeiro passo na formalização da cooperação e na constituição de um crescente tecido interinstitucional entre a Anep e a UdelaR nesta área. A primeira camada de professores, que entrou por concurso de méritos, compõe-se de professores formados no Diploma da Faculdade mencionado. Existe uma vontade política de continuar a trabalhar em cooperação, uma vez que a universidade é sempre convocada para participar como membro das bancas nos concursos no nível primário e na formação docente. Nos quadros abaixo pode-se apreciar a distribuição das disciplinas deste Professorado:

Malla Curricular Tramo de Formación Profesional Básica

1er. Curso	Carga horaria	2º curso	Carga Horaria	3er. Curso	Carga horaria	4º curso	Carga Horaria
PEDAGOGÍA I	3	PEDAGOGÍA II	3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	3	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	3	PSICOLOGÍA DEL EDUCACIÓN	3	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	3	LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA	3
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I	3	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II	3	INFORMÁTICA	3	LENGUAS EXTRANJERAS	3
OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	3	EPISTEMOLOGÍA	3	SEMINARIO II	1	SEMINARIO III	1
LENGUA – ID. ESPAÑOL	3	SEMINARIO I	1				
TOTAL FORMACIÓN BASICA	15		13		10		10

As disciplinas estão subdivididas em dois trajetos: o básico e o específico. O trajeto básico reúne as matérias pedagógicas comuns a todas as carreiras de professores,

enquanto as matérias do trajeto específico constituem três áreas: Língua e Cultura, Linguística do Português e Teoria e Prática do Ensino de Português.

Malla Curricular Tramo de Formación Profesional Específica

1er. Curso	Carga horaria	2º curso	Carga horaria	3er. curso	Carga horaria	4º curso	Carga horaria
INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA	2	DIDÁCTICA - PRÁCTICA DOCENTE	3	DIDÁCTICA - PRÁCTICA DOCENTE	3	DIDÁCTICA - PRÁCTICA DOCENTE	4
CULTURA DE EXPRESIÓN PORTUGUESA I	5	CULTURA DE EXPRESIÓN PORTUGUESA II	5	CULTURA DE EXPRESIÓN PORTUGUESA III	5	CULTURA DE EXPRESIÓN PORTUGUESA IV	4
LENGUA PORTUGUESA I	6	LENGUA PORTUGUESA II	6	LENGUA PORTUGUESA III	6	LENGUA PORTUGUESA IV	6
INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA	5	FONOLOGÍA Y FONÉTICA DEL PORTUGUÉS	5	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS DEL PORTUGUÉS	5	SOCIOLINGÜÍSTICA DEL PORTUGUÉS Y PORTUGUÉS DEL URUGUAY	5
				CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS I	2	CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS II	3
						TALLER DE REFLEXIÓN DIDÁCTICA	2
TOTAL FORMACIÓN ESPECÍFICA	18		19		21		24

O perfil assim definido se afasta da orientação tradicional do Ipa para a formação dos professores de ensino médio, ainda em vigor para todas as outras áreas. As duas grandes exceções são os professorados de inglês e de português, em que foram introduzidas disciplinas voltadas para a contextualização do ensino, levando em conta as condições sociolingüísticas de que falamos, e que constituem uma decisão de política e de planejamento lingüísticos ainda muito longe de ser aplicados no professorado de espanhol língua materna, por exemplo.

Nesse sentido, além do viés ideológico que essas mudanças implicam, o currículo também incorpora ações e cenários planejados a longo prazo, tais como a universalização do ensino de português em todas as escolas das zonas fronteiriças bilingües desde o nível

pré-escolar. No resto do país, será incorporado nos últimos anos do currículo escolar e nos primeiros anos do ensino de 1º grau. Além do mais, no que refere ao ensino médio, está prevista a extensão da oferta de ensino de Português através dos Cles, que incorporarão os estudantes do último ciclo e inclusive, no futuro, os docentes do sistema em geral.

Estado atual e futuras ações

O espaço de trabalho interinstitucional iniciado com a preparação do professorado não terminou com essa ação. Em 2008 foi elaborado na UdelaR um *Diploma de Especialización en enseñanza de lenguas*, com duas opções: *Mención Español Lengua Extranjera* e *Mención Portugués Lengua Extranjera*, ainda na fase de aprovação pelas autoridades universitárias.

Entretanto, em 2009 conformou-se uma Comissão mixta Anep-UdelaR encarregada da elaboração de uma proposta conjunta de pós-graduação em preparação. Trata-se do Diploma e Mestrado em ensino de línguas estrangeiras, iniciativa surgida da Anep, que nos últimos anos está passando por um processo de revisão de suas orientações com uma forte vontade de abertura para a iniciação dos futuros professores na pesquisa. Estes fenômenos fazem com que as duas instituições juntem seus esforços para a elaboração de propostas de pós-graduação, embora por razões e até objetivos diferentes e complementários: a Anep devido à ideia de que a profissionalização dos docentes está relacionada com a capacidade destes de realizar pesquisas; a UdelaR porque a pesquisa faz parte da vida universitária e as propostas de pós-graduação são o resultado lógico de trajetórias individuais e coletivas de produção de conhecimento.

No que refere ao corpo docente e a sua formação, poderíamos sintetizar o panorama atual e as perspectivas da área de PLE, no quadro a seguir⁶⁷:

⁶⁷ Obs: Aqui está contemplado apenas o ensino em instituições públicas.

Destinatários	Abordagem	Formação atual dos professores	Formação a partir de 2012-2013
	Fronteira	PL2	
1º grau (2003)	Outros deptos.	Anep	Anep
		Programas*	Diploma Udelar + Pós-graduação Anep-Udelar
2º grau (1996)	Centros de línguas da Anep “Bachillerato”	PLE	ANEP
		ANEP Professorado Ipa	ANEP Professorado Ipa (graduação)
Terciário não univ. (1970)		PLE	UDELAR
		UDELAR Formação permanente	Diploma Opção PLE (pós-graduação) Formação permanente
Universidade (1991)		PLE	Pós-graduação mixta Anep-Udelar

* “Os professores do Programa de Imersão Dual precisam ter domínio oral e escrito em ambas as línguas, capacitação específica na metodologia de ensino de uma segunda língua por imersão e ser professores do ensino fundamental” (Beck 2008: 120).

Referências bibliográficas

- Beck, M; Borba A; Pereira C. (2008). «Programa de imersão dual português-espanhol». Masello, L. (Org.). *Portugués lengua segunda y extanjera en Uruguay*. Mdeo.: Depto. de publicaciones de la FHCE, UDELAR. ISBN 978-9974-0-0470-2. pp. 119-124.
- Brovetto, C.; Geymonat, J; Brian, N. (2007). «Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza». Em Brovetto, C.; Geymonat, J.; Brian, N. (Comp.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Mdeo.: ANEP-CEP. Cap. 1. pp. 9-47.

Chiss, J-L. et Cicurel, F. (2005). «Cultures linguistiques, éducatives et didactiques». Em Béacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, F. et Daniel, V. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 1-9.

Geymonat, J. (2008). «La enseñanza de portugués en la educación primaria». Em Masello, L. (Org.) *Portugués lengua segunda y extanjera en Uruguay*. Mdeo.: Dpto. de publicaciones de la FHCE, UDELAR. ISBN 978-9974-0-0470-2. pp. 101-104.

Masello, L. (Org.) 2008. *Portugués lengua segunda y extanjera en Uruguay*. Mdeo.: Dpto. de publicaciones de la FHCE, UDELAR. ISBN 978-9974-0-0470-2.